

MASTER'S THESIS

Over de Positieve Relatie tussen Empowered Leiderschap en Persoonlijk Carrière Management, en de Mediërende Rol van de Leader-Member Exchange Theorie hierin

de Lange-de Waardt, Mirelle

Award date:
2018

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 05. May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



Over de Positieve Relatie tussen Empowered Leiderschap en
Persoonlijk Carrière Management, en de Mediërende Rol van de
Leader-Member Exchange Theorie hierin

On the Positive Relationship between Empowering Leadership and Personal Career
Management, and the Mediating Role of Leader-Member Exchange Theory herein

Mirelle de Lange – de Waardt

Master Onderwijswetenschappen
Open Universiteit

Datum: 1 december, 2018

Begeleiding: Prof. dr. Marjan Vermeulen, Dr. Piety Runhaar

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	4
Samenvatting	5
Summary.....	7
1. Inleiding.....	9
1.1 Aanleiding voor dit onderzoek.....	9
1.2 Theoretisch kader	10
1.2.1 Het belang van persoonlijk carrière management.....	10
1.2.2 De rol van de leidinggevende bij persoonlijk carrière management.....	11
1.2.3 De invloed van Empowering leiderschap	12
1.2.4 De kwaliteit van de Leader-member exchange theorie als mediërende factor.....	13
1.3 Vraagstellingen en hypothesen	15
2. Methode	17
2.1 Design	17
2.2 Onderzoeksgroep	17
2.3 Materialen.....	18
2.4 Procedure	21
2.5 Data-analyse	21
3. Resultaten	22
3.1 Beschrijvende statistiek.....	23
3.2 Assumpties regressieanalyse.....	25
3.3 Hypothesetoetsing	26
3.4 Kwalitatief onderzoek	27
4. Conclusie en discussie	29
4.1 Algemene bevindingen	30
4.2 Theoretische reflectie op bevindingen	30
4.3 Methodische tekortkomingen van deze studie; suggesties voor vervolgonderzoek	32
4.4 Bijdrage aan de theorie	33
4.5 Praktische implicaties.....	34
5. Referenties	35
Bijlagen.....	39
Bijlage I	40
Bijlage II	44
Bijlage III.....	46
Bijlage IV.....	50
Bijlage V	53

<i>Bijlage VI</i>	58
<i>Bijlage VII</i>	60
<i>Bijlage VIII</i>	72

Voorwoord

Voor u ligt de thesis ‘Over de positieve relatie tussen empowered leiderschap en persoonlijk carrière management, en de mediërende rol van de leader- member exchange theorie hierin’, welke is opgesteld in het kader van de afronding van de master Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit. Met deze thesis komt een einde aan een intensieve, maar vooral leerzame periode die vier jaar van deeltijdstudie omvatte. Hierbij waren twee jaar gericht op het behalen van de pre-master en de daaropvolgende jaren op het behalen van de master. Tijdens mijn studie ben ik van baan gewisseld, heb ik mijn man ontmoet waarmee ik inmiddels getrouwd ben, en hebben we een zoontje mogen ontvangen. Met recht kan ik dus zeggen – toch met iets van melancholie – dat met het inleveren van deze thesis een fase van mijn leven wordt afgesloten. Een fase die me een wetenschappelijke kijk en een analyserend vermogen heeft bijgebracht, en me meer inzicht heeft gegeven in mijn eigen functioneren. Daarnaast heb ik de contacten met andere studiegenoten deze periode ook als zeer waardevol ervaren.

Ik had mijn studie niet kunnen afronden en deze thesis niet op deze wijze kunnen neerzetten zonder de steun en hulp van een aantal personen. In de eerste plaats wil ik mijn begeleiders prof. dr. Marjan Vermeulen en dr. Piety Runhaar bedanken voor hun thesisbegeleiding. Het contact verliep prettig, en hoewel ik wel eens fronsend naar de feedback keek hebben jullie mij gestimuleerd het beste uit mezelf te halen wat betreft het vormgeven van deze thesis. Het feit dat door jullie beiden promotie werd geopperd heb ik opgevat als een groot compliment. In de tweede plaats wil ik mijn man bedanken, die zoveel heeft moeten incasseren qua tijd voor mijn studie. Liefdevol heb je steeds de zorg overgenomen voor ons zoontje als ik bezig was met de studie, en steeds had je een luisterend oor wanneer ik iets deelde over mijn onderzoek. Dank ook voor je kritische blik als ik je eens een passage uit de thesis liet meelezen. En mijn lieve zoontje – hoewel nog te klein dit te begrijpen – dank voor de afleiding die je me bezorgde! Even naar buiten met jou in de kinderwagen, even spelen met je puzzeltjes en Duplo: het hielp me om mijn gedachten te verzetten. Ook wil ik mijn medestudenten bedanken: Willem Greven en Harm van de Bergh. De samenwerking met jullie gedurende de studie en/of thesis heb ik als prettig ervaren, evenals jullie meedenken bij bepaalde onderwerpen of vragen. Tot slot dank aan God, die mij de talenten en doorzettingsvermogen heeft gegeven om deze studie te volgen en volbrengen.

Mirelle de Lange – de Waardt

Pijnacker, november 2018

Over de Positieve Relatie tussen Empowered Leiderschap en Persoonlijk Carrière Management, en de
Mediërende Rol van de Leader-Member Exchange Theorie hierin
Mirelle de Lange – de Waardt

Samenvatting

Vernieuwingen in het onderwijs en de voortdurend veranderende maatschappij maken dat persoonlijk carrière management heden ten dage een belangrijk topic is voor de docent in het voortgezet onderwijs (Diepstraten & Evers, 2012). De empowering leiderschapsstijl bevat kenmerken welke succesvol persoonlijk carrière management kunnen stimuleren bij de docent. Toch is nog weinig onderzoek gedaan naar de manier waarop de empowering leiderschapsstijl het persoonlijk carrière management van docenten zou kunnen beïnvloeden. Dit onderzoek wil deze leemte opvullen, waarbij de mediërende rol van de relatie tussen docent en zijn/haar leidinggevende (LMX) als uniek aspect is toegevoegd. Het doel van dit onderzoek is dus tweeledig: ten eerste wordt nagegaan of empowering leiderschap positief gerelateerd is aan persoonlijk carrière management van docenten in het voortgezet onderwijs. Ten tweede wordt nagegaan in hoeverre LMX een mediërende factor is in deze relatie. De volgende onderzoeksvraag dient hierbij als leidraad: ‘Kan het persoonlijk carrière management van docenten in het voortgezet onderwijs verklaard worden door de empowering leiderschapsstijl van hun leidinggevende en de kwaliteit van de LMX-relatie tussen docent en leidinggevende?’

In totaal hebben 19 scholen deelgenomen aan dit onderzoek, waarvan 255 respondenten de bijbehorende vragenlijst hebben ingevuld. Voor het aanvullende kwalitatieve onderzoek zijn vier respondenten geïnterviewd met behulp van een semigestructureerd raamwerk. Door de combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve methoden kan hier gesproken worden van een gecombineerd design, waarbij de kwalitatieve data wordt ingezet om de kwantitatieve resultaten verder uit te werken en/of te verklaren. Omdat samengewerkt werd met een onderzoeksteam bevat de vragenlijst – welke totaal uit 103 vragen bestaat – naast vragen over empowering leiderschap, LMX en persoonlijk carrière management, ook vragen over gerelateerde onderwerpen. Voor het meten van persoonlijk carrière management is gebruik gemaakt van de schaal zoals ontwikkeld door Noe (1996) en werd vertaald door De Vos, Dewettinck, en Buyens (2009). Voor het meten van de kwaliteit van LMX werd de schaal toegepast zoals ontwikkeld door Janssen en van Yperen (2004). En empowering leiderschap werd gemeten met behulp van de schaal van Amundsen en Martinsen (2014). Voor het toetsen van de hypothesen werd – vanuit statistisch oogpunt – gebruik gemaakt van de subschalen (oftewel deeldimensies) van de schalen empowering leiderschap en persoonlijk carrière management.

In dit onderzoek werd bevestigd dat empowered leiderschap samenhangt met de mate waarin docenten in het voortgezet onderwijs hun persoonlijk carrière management vormgeven. Echter werd na regressieanalyses met de verschillende deeldimensies duidelijk dat dit genuanceerder ligt dan op basis van de literatuur werd verwacht. Zo bleken beide deeldimensies van empowering leiderschap

positief gerelateerd te zijn aan de deeldimensies 'initiatief tonen' en 'advies inwinnen' van persoonlijk carrière management, maar niet aan de deeldimensie 'competenties ontwikkelen'. Daarnaast bleek de kwaliteit van de LMX-relatie met de leidinggevende een mediator te zijn in de positieve relatie tussen empowering leiderschap gericht op de deeldimensie 'ondersteuning bij ontwikkeling' en persoonlijk carrière management gericht op de deeldimensie 'initiatief tonen'. Het aanvullende kwalitatieve onderzoek was in staat de verkregen kwantitatieve gegevens – aan de hand van een daartoe opgestelde onderzoeksvraag – verder te verrijken en verdiepen.

Trefwoorden: empowering leiderschap, persoonlijk carrière management, LMX-relatie, voortgezet onderwijs

On the Positive Relationship between Empowering Leadership and Personal Career Management, and
the Mediating Role of Leader-Member Exchange Theory herein

Mirelle de Lange – de Waardt

Summary

Innovations in education and the continuously changing society cause personal career management to be an important topic for secondary-education teachers today (Diepstraten & Evers, 2012). Empowering leadership involves characteristics which can successfully encourage personal career management for teachers. However, little research has been done on how empowering leadership may affect the personal career management of teachers. This study aims to address that gap and incorporates the mediating role of the relation between teacher and his/her supervisor (LMX) as a unique aspect. Therefore, the goal of this study is twofold: firstly, by examining whether empowering leadership is positively related to the personal career management of secondary-education teachers. Secondly, by determining to which degree LMX is a mediating factor in this relationship. The following research question serves as a guideline: ‘Can the personal career management of secondary-education teachers be explained by the empowering leadership style of their supervisors and the quality of the LMX-relation between teacher and supervisor?’

Nineteen schools participated in this study, which resulted in a total of 255 respondents that filled out the corresponding survey. For the additional qualitative research, four respondents were interviewed using a semi-structured framework. Because of the combination of quantitative and qualitative methods, a combined design is used, in which qualitative data can be used to explain or elaborate on quantitative results. Due to the cooperation with a research team, the survey – with a total of 103 questions – consisted of questions on empowering leadership, LMX and personal career management, as well as other questions on related topics. In order to measure personal career management, the scale developed by Noe (1996) and translated by De Vos et al. (2009) is used. To measure the quality of LMX, this study uses the scale developed by Janssen & van Yperen (2004). Empowering leadership was measured using the scale by Amundsen & Martinsen (2014). To test the hypotheses – from a statistical point of view – subscales (or dimensions) of the empowering leadership scale and personal career management scale are used.

This study confirms empowered leadership is related to the degree in which secondary-education teachers shape their personal career management. However, regression analyses with different dimensions show more nuanced results than originally expected based on literature. It appears both empowering leadership dimensions are positively related to the dimensions ‘showing initiative’ and ‘collecting advice’ of personal career management, but not to the dimension ‘developing competences’. Additionally, results show that the quality of the LMX relation with the supervisor is a mediator in the positive relation between empowering leadership focused on the

‘support for development’ dimension and personal career management focused on the ‘showing initiative’ dimension. The additional qualitative research was able to enrich and elaborate on the gathered quantitative data using the specified research question.

Key words: empowering leadership, personal career management, LMX-relation, secondary education

1. Inleiding

1.1 Aanleiding voor dit onderzoek

Vernieuwingen in het onderwijs en de voortdurend veranderende maatschappij maken dat de professionele ontwikkeling van docenten in het voortgezet onderwijs essentieel is om het beroep adequaat uit te oefenen. Professionele ontwikkeling van docenten is nog nooit zo populair geweest, gezien de enorme investeringen (Diepstraten & Evers, 2012), politieke plannen zoals beschreven in bijvoorbeeld *Leraar 2020* (OCW, 2011b) en het jaarlijks toekennen van de Lerarenbeurs (Kuijpers, Evers, Kreijns, Klaijnsen, & Kessels, 2014). Diverse onderzoeken hebben aangetoond dat de rol van de leidinggevende ten aanzien van het persoonlijk carrière management (PCM) – wat wordt gezien als een specifiek onderdeel van de professionele ontwikkeling van docenten – belangrijk is (o.a. Runhaar, Bouwmans, & Vermeulen, Submitted). Om bij te dragen aan een succesvol PCM zal een leidinggevende onder andere voldoende autonomie en ondersteuning moeten bieden, en uitdagende doelen moeten stellen (Diepstraten & Evers, 2012; Kuijpers et al., 2014). Deze kenmerken zijn terug te zien bij de empowering leiderschapsstijl (EL), wat blijkt uit de volgende definiëring: ‘EL is het proces van beïnvloeding van medewerkers door machtsverdeling, motivatieondersteuning en ontwikkelingsondersteuning met de bedoeling om hun ervaring van zelfredzaamheid, motivatie en vermogen om autonoom te werken binnen de grenzen van algemene organisatiedoelen en -strategieën te bevorderen’ (Amundsen & Martinsen, 2014). Er wordt daarom verwacht dat EL positief gerelateerd is aan PCM. Om een medewerker de ruimte en stimulans te geven zijn/haar professionele ontwikkeling verder vorm te geven, kan een hoogwaardige LMX-relatie dienstbaar zijn (Van Dam, Nikolova, & Van Ruysseveldt, 2013). De LMX (leader-member exchange)-theorie gaat er van uit dat er een unieke relatie bestaat tussen een leidinggevende en een medewerker, die zich door de tijd heen ontwikkelt (Dansereau Jr, Graen, & Haga, 1975). Een hoogwaardige LMX-relatie wordt gekenmerkt door vertrouwen, sympathie, professioneel respect en loyaliteit, waarbij de leidinggevende onder andere ondersteuning, ontwikkelingskansen en andere voordelen biedt aan de medewerker (Erdogan & Bauer, 2014). Hoewel er overeenkomstige kenmerken zijn tussen EL en LMX, ligt de focus bij LMX niet op specifieke karakteristieken van een effectieve leider (zoals bij EL het geval is) maar op de aard en kwaliteit van de relaties (Power, 2013). Daarom wordt LMX volgens Erdogan en Bauer (2014) in vergelijkbaar onderzoek vaak gepositioneerd als mediator. Er wordt verwacht dat LMX de relatie tussen EL en PCM verklaart, omdat een hoogwaardige LMX-relatie ook het empowerment van de docent vergroot (Liden, Wayne, & Sparrowe, 2000).

Het doel van dit onderzoek is tweeledig: ten eerste wordt nagegaan of EL positief gerelateerd is aan PCM van docenten in het VO. Ten tweede wordt nagegaan in hoeverre LMX een mediërende factor is in deze relatie. Onderzoek is nodig omdat er nog weinig onderzoek is gedaan naar de manier waarop EL het PCM van medewerkers zou kunnen beïnvloeden (Kim & Beehr, 2017). Daarnaast is er

beperkt onderzoek naar PCM en EL wat zich specifiek richt op het onderwijs, terwijl beiden zich daar wel manifesteren (Kessels, 2015; Runhaar et al., Submitted). Tot slot is de mediërende factor van LMX, gerelateerd aan EL en PCM, nog niet eerder onderzocht (Power, 2013). Samengevat wil dit onderzoek een bijdrage leveren aan de toename van kennis omtrent (de samenhang tussen) persoonlijk carrière management, de empowering leiderschapsstijl en de rol van de leader-member exchange theorie hierin – zodat dit in de praktijk van het onderwijs toegepast kan worden.

1.2 Theoretisch kader

In de vorige paragraaf werd gesteld dat nader onderzoek nodig is om na te gaan of empowered leiderschap daadwerkelijk positief gerelateerd is aan het persoonlijk carrière management van een docent in het voortgezet onderwijs, en tot in hoeverre LMX dit proces verklaart. In onderstaand theoretische kader zal dit onderzoek, middels theoretische onderbouwing in onderstaande paragrafen, nader worden gepositioneerd.

1.2.1 Het belang van persoonlijk carrière management

In de afgelopen decennia hebben veranderingen in de sociaaleconomische omgeving het concept van een carrière ingrijpend veranderd. De notie van de 'nieuwe carrière' verschilt van de traditionele notie in die zin, dat de verantwoordelijkheid voor het managen van de carrière is verschoven van de werkgever naar de werknemer (Arthur, Khapova, & Wilderom, 2005). Dientengevolge zijn er nieuwe loopbaanconcepten ontstaan, zoals de 'boundaryless career' (Arthur & Rousseau, 1996) en de 'protean career' (Hall & Mirvis, 1996). Deze carrièreconcepten benadrukken de rol van het individu als primaire actor in het managen van de eigen carrière, wat De Vos en Soens (2008) zien als een voorwaarde voor carrièresucces. In navolging van Hall (2002) definiëren we een carrière als 'de individueel waargenomen opeenvolging van attitudes en gedragingen geassocieerd met werk-gerelateerde ervaringen en activiteiten gedurende de levensduur van de persoon'. Deze definitie van een carrière verschilt van de traditionele notie doordat de carrière als 'levenslang leren' wordt gezien (Arthur et al., 2005; De Vos & Soens, 2008). Daarnaast ligt de nadruk op horizontale bewegingen in de carrière, die – in tegenstelling tot verticale bewegingen – bijvoorbeeld meer gericht zijn op een verrijking van de huidige functie en niet noodzakelijk op een verandering in salaris, status of verantwoordelijkheidsniveau. Horizontale bewegingen kunnen de basis van kennis en vaardigheden van een docent verbreden, helpen bij het ontwikkelen van nieuwe competenties, en meer verantwoordelijkheid en autonomie bieden (De Vos & Soens, 2008; Kaye & Farren, 1996).

PCM verwijst naar docenten die zich proactief tonen met betrekking tot het managen van hun carrière door middel van activiteiten, zoals het zoeken naar carrièremogelijkheden, netwerken of het vragen van support van de leidinggevende (King, 2004). Het gaat om activiteiten waarbij docenten hun eigen talenten en capaciteiten kunnen beoordelen met het oog op carrièrekansen in de school, en/of activiteiten die docenten kunnen ondernemen om hun ambities te realiseren (De Vos,

Dewettinck, & Buyens, 2008; Quigley & Tymon Jr, 2006). PCM omvat dus die activiteiten die docenten in staat stellen een realistische zelfevaluatie van hun eigen talenten en capaciteiten te maken, met het oog op organisatorische carrièrekansen en het inzetten van concrete acties (De Vos et al., 2009). Deze activiteiten kunnen verband houden met verbetering van iemands huidige baan of met ontwikkeling binnen of buiten de school (King, 2004). De Vos, Dewettinck, en Buyens (2007) concluderen dat PCM samenhangt met de activiteiten die door de scholen worden ondernomen om de loopbaan van docenten te plannen en te beheren – ook aangeduid met de term organisationeel carrière management. De organisatie/school waarin de docent zich bevindt vormt immers de context waarin zijn/haar PCM plaats vindt, en de loopbaandoelstellingen van een docent kunnen samenvallen met de doelstellingen van de school (Baruch & Budhwar, 2006). PCM kan door de docent worden gezien als een uitdaging of bedreiging. Een uitdaging omdat PCM het potentieel inhoudt van competentieontwikkeling, en een bedreiging wanneer men – op zoek naar carrièrekansen – wordt teleurgesteld (Runhaar et al., Submitted).

Hoewel het PCM van werknemers een terugkerend onderwerp is geworden in algemene organisatorische psychologische- en managementstudies, is het concept volgens Runhaar et al. (Submitted) niet gedetailleerd onderzocht in de onderwijswetenschappen. Een van de redenen waarom nader onderzoek naar PCM gewenst is, is de toegenomen verantwoordelijkheid die scholen en docenten heden ten dage hebben (Runhaar et al., Submitted). De banen van docenten zijn niet langer een zekerheid als men het systeem is binnengegaan. Integendeel, loopbaanbeslissingen – bijvoorbeeld met betrekking tot professionele ontwikkeling, vernieuwing van contracten of ontslag – worden steeds vaker gemaakt op basis van prestaties van docenten (Grissom et al., 2017; Runhaar et al., Submitted). Docenten moeten zich dus inspannen om zichzelf te positioneren, wat wordt gezien als een kernaspect van PCM (De Vos & Soens, 2008). Een andere reden voor nader onderzoek naar PCM is dat, naast het feit dat PCM steeds belangrijker wordt voor docenten, dit ook van toepassing is voor hun leerlingen. Omdat leerlingen al vroeg in hun leven moeten leren hoe ze hun loopbaan kunnen sturen, lijkt het niet meer dan logisch om te verwachten dat hun leraren zich bezighouden met activiteiten op het gebied van PCM. Docenten fungeren hierbij als rolmodel: zij zijn degenen die deze competentie bij hun leerlingen moeten ontwikkelen (Runhaar et al., Submitted).

1.2.2 De rol van de leidinggevende bij persoonlijk carrière management

Inherent aan het hedendaagse inzicht in organisationeel carrière management is volgens De Vos et al. (2009) het feit dat zowel het schoolbestuur (inclusief Human Resources Management-afdelingen, indien beschikbaar) als leidinggevenden hun verantwoordelijkheid dragen. Dit betekent enerzijds dat scholen procedures en voorschriften aannemen met betrekking tot o.a. promotie en ontwikkelingsmogelijkheden – anderzijds dat leidinggevenden deze procedures gebruiken bij het bespreken van de prestaties en ontwikkeling van docenten, en tijdens het matchen van hun loopbaanwensen en beschikbare carrièrekansen (De Vos et al., 2009). In dit onderzoek zal de rol van

de leidinggevende centraal staan, omdat diverse onderzoeken hebben aangetoond dat de rol van de leidinggevende van belang is in relatie tot het PCM van de docent. Zo werd door Runhaar et al. (Submitted) een positieve relatie aangetoond tussen de gegeven loopbaanbegeleiding van de leidinggevende en het PCM van de docent. Ouwerling (2015) concludeert in zijn onderzoek dat transformationeel leiderschap een positieve invloed kan hebben op de mate van professioneel leren binnen multidisciplinaire docententeams. En Kim en Beehr (2017) toonden aan dat empowering leiderschap – het type leiderschap waarop in dit onderzoek de focus ligt – gerelateerd is aan de loopbaanattitudes van de carrière van een docent. Overigens vinden docenten zelf ook dat afstemming over het PCM hoofdzakelijk zou moeten plaatsvinden tussen een docent en zijn/haar leidinggevende (Diepstraten & Evers, 2012).

1.2.3 De invloed van Empowering leiderschap

Het type leiderschap waar in dit onderzoek op wordt gefocust is empowering leiderschap (EL). Zoals al eerder werd gesteld is EL volgens Amundsen en Martinsen (2014) ‘het proces van beïnvloeding van medewerkers door machtsverdeling, motivatieondersteuning en ontwikkelingsondersteuning met de bedoeling om hun ervaring van zelfredzaamheid, motivatie en vermogen om autonoom te werken binnen de grenzen van algemene organisatiedoelen en -strategieën te bevorderen’. Het begrip ‘empowerment’ werd geïntroduceerd op managementgebied in de jaren tachtig en lijkt gebaseerd op de behoefte aan een organisatieconcept dat de productiviteit van medewerkers zou kunnen bevorderen (Bartunek & Spreitzer, 2006) in relatie tot fundamentele technologische en commerciële veranderingen die zich zowel binnen bedrijven als de publieke sector hebben voorgedaan (Fernandez & Moldogaziev, 2011; Hill & Huq, 2004). In dit veranderende ‘landschap’ is EL naar voren gekomen als een specifieke vorm van leiderschap, los van andere benaderingen zoals directief, transactioneel en transformationeel leiderschap (Pearce et al., 2003). Verschillende onderzoekers (o.a. Houghton & Yoho, 2005; Manz & Sims, 2001) hebben gesuggereerd dat medewerkers bij EL – in vergelijking met de directieve, transactionele en transformationele leiderschapsstijl – weinig afhankelijkheid ontwikkelen ten opzichte van hun leider. Relevante theoretische bronnen die de rol van autonomie en zelfsturing ondersteunen zijn de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985), de zelfmanagement theorie (Thoresen & Mahoney, 1974), de zelfleiderschapstheorie (Manz, 1986) en de sociale cognitieve theorie (Amundsen & Martinsen, 2014; Bandura, 1986).

Zoals blijkt uit bovenstaande definiëring, kunnen empowering leiders met name invloed hebben op de autonomie van docenten middels drie verschillende, maar gerelateerde beïnvloedingsprocessen namelijk machtsverdeling, motivatieondersteuning en ontwikkelingsondersteuning. Deze beïnvloedingsprocessen tonen enkele vergelijkingen met andere concepten zoals gespreid- en transformationeel leiderschap, maar worden tezamen gezien als een uniek, op zichzelf staand, type leiderschap (Amundsen & Martinsen, 2014). Met name het derde beïnvloedingsproces (ontwikkelingsondersteuning) toont volgens Biemann, Kearney, en Marggraf (2015) een duidelijke

relatie aan met PCM: volgens hen leent het concept van EL zich bijzonder goed om de link te leggen tussen leiderschapsgedrag en de carrièreperceptie van werknemers. Dit sluit aan op de bevindingen van Kim en Beehr (2017), welke concludeerden dat empowering leiderschap een belangrijke voorspeller is van loopbaanattitudes en carrièrebetrokkenheid. Tot slot merken Ahearne, Mathieu, en Rapp (2005) op dat EL zich richt op mogelijk carrière-verhogende factoren, waarmee docenten zich kunnen ontwikkelen en engageren aan hun carrière. Door Biemann et al. (2015) wordt EL daarom beschouwd als het meest geschikte type leiderschap om de loopbaanontwikkeling van de docent te bevorderen. Gebaseerd op deze literatuur wordt dus verwacht dat EL een positieve invloed heeft op het PCM van een docent: een leidinggevende met een empowering leiderschapsstijl zal het PCM van een docent verhogen. Volgens Amundsen en Martinsen (2014) zijn aan de beïnvloedingsprocessen van EL acht verschillende leiderschapsgedragingen te koppelen. Het eerste proces machtsverdeling omvat de gedragingen ‘delegeren’ en ‘coördinatie- en informatie-uitwisseling’. Het tweede proces – wat het label motivatieondersteuning draagt – omvat de gedragingen ‘aanmoedigen van initiatief’, ‘aanmoedigen van doelgerichtheid’, ‘ondersteuning bieden’ en ‘inspireren’. Tot slot omvat het derde proces ontwikkelingsondersteuning de gedragingen ‘modellering’ en ‘begeleiding’ (Amundsen & Martinsen, 2014).

Ondanks de populariteit van de empowering leiderschapsstijl is de huidige kennis van de effecten van EL in onderwijsorganisaties nog onvolledig (Biemann et al., 2015; Lorinkova, Pearsall, & Sims, 2013) en kan inzicht naar hoe EL het PCM beïnvloedt vergroot worden (Kim & Beehr, 2017). Dit onderzoek wil dan ook een bijdrage leveren aan empirisch materiaal rondom EL en de invloed op PCM. Hierbij wordt tevens de verklarende functie van LMX onderzocht: immers is aangetoond dat het empowerment van de docent wordt vergroot door een hoogwaardige LMX-relatie (Liden et al., 2000). Daarnaast wordt een goede relatie met de docent gezien als een belangrijk facet voor succesvol (empowering) leiderschap (Kessels, 2015).

1.2.4 De kwaliteit van de Leader-member exchange theorie als mediërende factor

De leader-member exchange (LMX) theorie gaat uit van een unieke relatie tussen een leidinggevende en een individuele ondergeschikte, die zich door de tijd heen ontwikkelt (Dansereau Jr et al., 1975). De LMX-theorie bestudeert de invloed van leiderschap op de uitkomsten van een organisatie, waarbij leiderschap wordt gezien als een interactieproces tussen leidinggevend en medewerkers – zo ook docenten. Het zwaartepunt van de theorie ligt voornamelijk op de relatie die tussen leiders en volgers wordt opgebouwd (Graen & Uhl-Bien, 1995; Van Wesemael, 2016). De LMX-theorie kwam voor het eerst ter sprake in de jaren '70 tijdens een onderzoek van Dansereau Jr et al. (1975) naar het proces van interactie tussen een leidinggevende en zijn medewerkers, en kreeg toen de benaming VDL-theorie: vertical dyad linkage (Winkler, 2010). ‘Vertical’ verwijst naar de verticale relatie tussen een leidinggevende en zijn/haar medewerkers, ‘Dyad’ duidt aan dat het om een tweezijdige, dualistische relatie gaat en ‘Linkage’ wijst erop dat er werd gezocht naar een link. In dit eerste stadium ontdekte

men dus dat een leidinggevende differentieert in zijn relaties met zijn verschillende medewerkers (De Beule, 2014). Dit vormde een alternatief voor de ‘gemiddelde’ leiderschapsstijl, die gebaseerd was op een gemiddelde van de percepties van het gedrag van de leidinggevende (De Beule, 2014; Graen & Uhl-Bien, 1995). In een tweede stadium – welke werd ingezet met de nieuwe benaming ‘LMX’ – ging men vervolgens dieper onderzoek doen naar de karakteristieken van de verschillende LMX-relaties (Graen, Novak, & Sommerkamp, 1982).

Kenmerkend voor de LMX theorie is het indelen door leidinggevendenden van hun medewerkers in termen van competentie en vaardigheid, de mate waarin ze vertrouwd kunnen worden, en hun motivatie om grotere verantwoordelijkheid te verkrijgen binnen de afdeling. Hieruit ontwikkelen zich twee type relaties tussen de leiders en de medewerkers. De eerste is de ‘in-group’: medewerkers die worden vertrouwd en/of invloedrijke leden uit de werkgroep. De tweede groep is de ‘out-group’: medewerkers waaraan op een sturende manier leiding wordt gegeven en die weinig mogelijkheden krijgen om deel te nemen aan het nemen van beslissingen (Dansereau Jr et al., 1975).

Een hoogwaardige LMX-relatie omvat onderling vertrouwen, respect en loyaliteit tussen de leidinggevende en de docent. In een dergelijke relatie ontstaat een gevoel van wederzijdse verplichting en reciprociteit. Via een rolontwikkelingsproces, waarbij de docent door de leidinggevende met steeds complexere doelen wordt uitgedaagd, ontwikkelt de docent zich tot een ‘vertrouwde assistent’ die op zijn beurt de leidinggevende helpt om diens doelen te realiseren (Liden, Sparrowe, & Wayne, 1997; Van Dam et al., 2013). Door deze dynamische uitwisseling zal voor docenten in een hoogwaardige LMX-relatie een andere werkomgeving ontstaan dan voor een docent in een laagwaardige LMX-relatie (Van Dam et al., 2013). Zo zal een docent in een hoogwaardige LMX-relatie zijn empowerment vergroten omdat hij dan meer verantwoordelijkheid en autonomie krijgt bij het nemen van beslissingen (Kozlowski & Doherty, 1989). Dit is bevestigd in diverse onderzoeken (o.a. Keller & Dansereau, 1995; Liden et al., 2000). Zowel empowerment als verantwoordelijkheid en autonomie bij het nemen van beslissingen zijn belangrijke kenmerken van docenten die ondersteund worden door een leidinggevende met een EL-stijl. Verwacht wordt daarom dat een hoogwaardige LMX-relatie positief gerelateerd is aan EL.

Ook zal een docent in een hoogwaardige LMX-relatie meer kansen krijgen om zich te ontwikkelen (Bezuijzen, Dam, Berg, & Thierry, 2010), meer steun ervaren (Kraimer, Wayne, & Jaworski, 2001), en eerder loopbaanstappen kunnen maken (Wayne, Liden, Kraimer, & Graf, 1999). Terwijl bij een laagwaardige LMX-relatie vooral sprake is van een economische uitwisselingsrelatie waarbij docenten specifieke, afgebakende taken verrichten in ruil voor salaris (Wayne et al., 1999), krijgen zij in een hoogwaardige LMX-relatie juist de gelegenheid om te leren en te presteren (Bezuijzen et al., 2010). Dit heeft als gevolg dat de docent de ruimte en stimulans krijgt PCM zelf vorm te geven (Van Dam et al., 2013). In zekere zin zou PCM kunnen worden opgevat als een onderdeel van het rolontwikkelingsproces, waarbij de docent zijn carrière zodanig vorm geeft dat dit beter op de eigen competenties en wensen aansluit, waardoor de prestaties verbeteren. Deze goede prestaties zijn

vervolgens weer een voedingsbodem voor het verbeteren van de LMX-relatie (Bauer & Green, 1996; Van Dam et al., 2013). Op grond van de gevonden samenhang wordt verwacht dat PCM positief gerelateerd is aan LMX. En gezien de verwachte positieve relaties tussen EL – LMX en LMX – PCM wordt tevens verwacht dat LMX de relatie tussen EL en PCM verklaart.

1.3 Vraagstellingen en hypothesen

In dit onderzoek staan een drietal variabelen centraal, die in het theoretisch kader zijn toegelicht, namelijk persoonlijk carrière management (PCM), empowering leiderschap (EL) en de uitwisselingsrelatie met de leidinggevende: de zogenoemde LMX-relatie (leader-member exchange). Gebaseerd op de hierboven uiteengezette theorie is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd: ***‘Kan het PCM van docenten in het voortgezet onderwijs verklaard worden door de EL-stijl van hun leidinggevende en de kwaliteit van LMX?’*** Deze vraag wordt beantwoord door zowel kwantitatief- als kwalitatief onderzoek toe te passen bij docenten in het voortgezet onderwijs.

Eerder zijn drie redenen opgesomd waarom wordt verwacht dat PCM positief gerelateerd is aan EL. In de eerste plaats kunnen empowering leiders ontwikkelingsondersteuning bieden zodat leren en ontwikkelen van de docent wordt bevorderd (Amundsen & Martinsen, 2014). Ten tweede is aangetoond door Kim en Beehr (2017) dat EL een belangrijke voorspeller is van loopbaanattitudes en carrièrebetrokkenheid. En ten derde richt EL zich op mogelijk carrière-verhogende factoren, waarmee docenten zich kunnen ontwikkelen en engageren aan hun carrière (Ahearne et al., 2005). Op grond hiervan luidt de eerste hypothese:

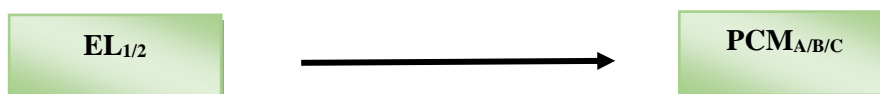
EL is positief gerelateerd aan PCM (H1)

Aangezien de variabelen EL en PCM bestaan uit subschalen (zie daartoe paragraaf 2.3) zijn onderstaande deelhypothesen hier dan ook op gebaseerd. EL bevat twee subschalen (EL₁ en EL₂) en PCM drie (PCM_A, PCM_B en PCM_C). De titels van de subschalen zijn als volgt: EL₁ ‘Ondersteuning bij autonomie’; EL₂ ‘Ondersteuning bij ontwikkeling’; PCM_A ‘Initiatief tonen’; PCM_B ‘Advies inwinnen’ en PCM_C ‘Competenties ontwikkelen’. Dit resulteert in de volgende deelhypothesen van H1:

H1a: EL₁ en EL₂ zijn positief gerelateerd aan PCM_A

H1b: EL₁ en EL₂ zijn positief gerelateerd aan PCM_B

H1c: EL₁ en EL₂ zijn positief gerelateerd aan PCM_C



Figuur 1. Schematische weergave van Hypothese 1 (H1)

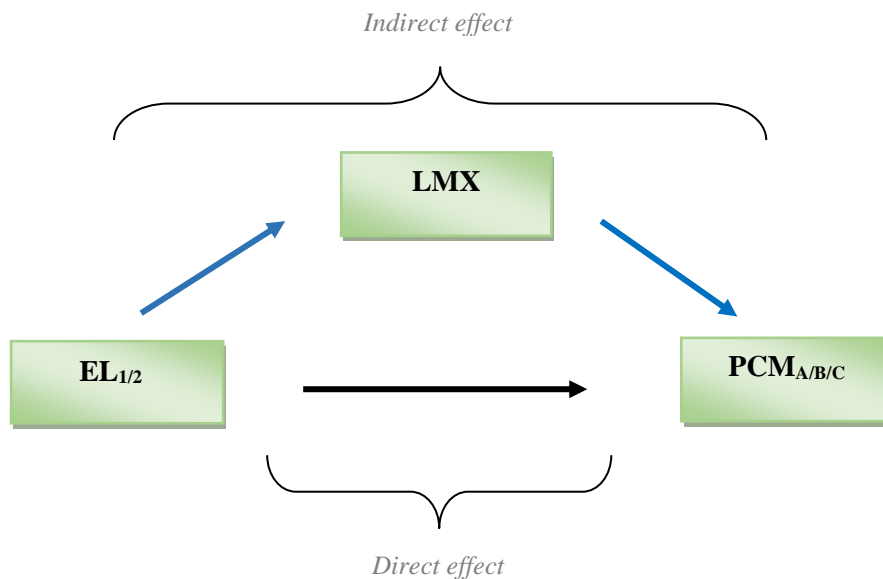
Deze eerste hypothese vormt een van de voorwaarden van mediatie (Field, 2013): het gaat hier namelijk om het directe effect tussen de onafhankelijke (EL) en afhankelijke variabele (PCM). De overige voorwaarden van de mediatie zijn op het indirecte effect gebaseerd, waarbij een relatie wordt verwacht tussen de onafhankelijke variabele (EL), de mediator (LMX) en de afhankelijke variabele (PCM)¹ – zie figuur 2. Zoals eerder uiteengezet wordt verwacht dat PCM positief gerelateerd is aan LMX, omdat een hoogwaardige LMX-relatie dienstbaar kan zijn om een docent de ruimte en stimulans te geven zijn PCM verder vorm te geven (Van Dam et al., 2013). Van LMX wordt in dit onderzoek tevens een mediërende rol verondersteld, die de positieve relatie tussen EL en PCM kan verklaren (en daarmee dus invloed heeft op de directe relatie). Van LMX wordt namelijk ook verwacht dat deze positief gerelateerd is aan EL, omdat een hoogwaardige LMX-relatie het empowerment van de docent vergroot (Liden et al., 2000). De tweede hypothese en de daaruit voortvloeiende deelhypotheses van bovenstaande redenering luiden daarom als volgt:

LMX is een mediator in de positieve relatie tussen EL en PCM (H2)

H2a: LMX is een mediator in de positieve relatie tussen EL₁, EL₂ en PCM_A

H2b: LMX is een mediator in de positieve relatie tussen EL₁, EL₂ en PCM_B

H2c: LMX is een mediator in de positieve relatie tussen EL₁, EL₂ en PCM_C



Figuur 2. Schematische weergave van Hypothese 2 (H2)

¹ Als vierde en laatste voorwaarde wordt gesteld dat het indirecte effect kleiner moet zijn dan het totale effect uit de relatie van Hypothese 1 (H1)

2. Methode

2.1 Design

Zoals duidelijk werd in voorgaande paragraaf omvat dit onderzoek zowel een kwantitatief als kwalitatief deel. Het kwantitatieve deel krijgt – gezien het type hypothesen van dit onderzoek – vorm middels een regressieanalyse, welke volgens Creswell (2014) valt onder de categorie correlatieel design. Regressieanalyse is immers nauw verwant met correlatieonderzoek, omdat beiden het verband aangeven tussen variabelen. Regressieanalyse gaat een stap verder: met een regressieanalyse wordt geprobeerd de scores op de criteriumvariabele zo goed mogelijk te verklaren vanuit de scores op de predictorvariabele (Brinkman, 2011). Kenmerkend voor een correlatieel design is dat het wordt uitgevoerd bij een enkele groep (Creswell, 2014). Het type instrumentarium wat is ingezet bij dit correlatieel design is een vragenlijst die gesloten vragen bevat, waarmee wordt bijgedragen aan betrouwbaarheid en objectiviteit. Echter kan het ‘black-box karakter’ van een dergelijk correlatieel design nadelig zijn omdat het voorbij gaat aan proceskennis; gesloten vragen zorgen ervoor dat verkregen informatie minder rijk en genuanceerd is (Creswell, 2014; Korzilius, 2000; Verschuren, 2011). Daarom is aanvullend kwalitatief onderzoek toegepast, waarbij semigestructureerde diepte-interviews de verkregen kwantitatieve gegevens verrijken en verdiepen. De onderzoeksvraag die centraal staat in dit kwalitatieve deel is: ***‘Hoe definiëren docenten PCM en op welke wijze wordt dit vorm gegeven op hun school?’*** Geïnterviewden zijn geselecteerd op grond van resultaten uit de vragenlijsten en de interesse van een schoolbestuur voor dit onderzoek. Door de combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve methoden kan gesproken worden van een gecombineerd design (ook wel Mixed Method Design genoemd). Door eerst kwantitatieve- en vervolgens kwalitatieve gegevens te verzamelen is het type gecombineerd design in dit onderzoek een ‘Explanatory Sequential Design’: de kwalitatieve data dient om de kwantitatieve resultaten verder uit te werken en/of te verklaren (Creswell, 2014).

2.2 Onderzoeksgroep

Totaal hebben 19 scholen deelgenomen aan dit onderzoek. Tabel 1 in Bijlage III toont het percentage docenten per school die de vragenlijst heeft ingevuld. Met een gemiddelde van 13% sluiten deze percentages aan bij Brinkman (2011): volgens hem wordt bij een online vragenlijst – waarbij geen bestaande relatie is met de respondent – een reactiepercentage van 10 á 15% verwacht. Enkele scholen tonen een relatief hoog responspercentage, hetwelk te verklaren is doordat de onderzoeker deze scholen persoonlijk kent. Van de 255 respondenten die de vragenlijst hebben ingevuld zijn er 101 man en 91 vrouw; van 63 respondenten is het geslacht onbekend (Tabel 2, Bijlage III). Doordat de kwantitatieve data een aantal incomplete vragenlijsten bevat – namelijk een aantal van 63 (24,7%) – komen de hieronder beschreven aantallen en percentages niet uit op het totaal van 255 respondenten en/of 100%. Deze incomplete vragenlijsten zijn niet verwijderd uit de dataset omdat deze ingevulde

vragen van PCM bevat. De gemiddelde leeftijd van de respondenten is 45 jaar. De jongste respondent is 19 jaar; de oudste respondent 67 jaar. Tabel 3 in Bijlage III toont de verschillende leeftijdsklassen van de respondenten. Tabel 4 (Bijlage III) geeft het opleidingsniveau van de respondenten weer. Deze maakt zichtbaar dat het grootste deel van de respondenten – namelijk 47,8% – een hbo-opleiding heeft afgerond. Daarnaast beschikt 23,9% over een wo-diploma en heeft een klein percentage van 1,2% alleen een mbo-opleiding afgerond. Een aantal respondenten (2%) heeft een hbo-master of master-sen afgerond (Tabel 5, Bijlage III). Van de respondenten heeft de helft – namelijk 49,1% – tussen de 1 en 20 jaar onderwijservaring. De overige 50,9% heeft tussen de 21 en 47 jaar onderwijservaring (Tabel 6, Bijlage III). Daarnaast is ook gevraagd naar het aantal jaren ervaring van de respondenten in de huidige baan. Tabel 7 (Bijlage III) toont dat 60,4% tussen de 1 en 20 jaar ervaring heeft met zijn/haar huidige baan; 13,7% heeft langer dan 20 jaar ervaring. Tot slot is nog gevraagd aan de respondent aan welk type onderwijs wordt les gegeven. Hierbij waren meerdere keuzes mogelijk, namelijk verschillende types vmbo; mavo, havo, vwo (of combinaties hiervan). Veel respondenten blijken werkzaam te zijn in het vmbo, namelijk een aantal van 227 (Tabel 8, Bijlage III). Daarnaast staan 142 respondenten voor een mavo en/of havo-klas en 124 voor havo/vwo en/of vwo. Tabel 9 (Bijlage III) laat zien dat andere onderwijstypes veelal bestaan uit vso of praktijkonderwijs. Deze tabel maakt ook duidelijk dat de vragenlijst door een onderwijsassistent en directeur is ingevuld, terwijl de doelgroep de docent is. Echter beschikken beiden over lesgevende taken waardoor zij niet verwijderd werden uit de dataset.

Vooraf is met behulp van de tool GPower 3.1 berekend hoeveel respondenten voor dit onderzoek nodig zijn om een werkelijk effect te kunnen detecteren. Hiertoe zijn twee analyses gedaan, waar bij de eerste analyse iets striktere criteria zijn gehanteerd voor zowel de alpha als de bèta als bij de tweede analyse. Dit heeft geresulteerd in een benodigde steekproefgrootte tussen de 110 en 207 personen – zie Bijlage II wat betreft de Power-analyses. Omdat een grotere steekproef leidt tot nauwkeurigere schattingen (Creswell, 2014; Field, 2013), is gestreefd naar een steekproefgrootte van 207. De uiteindelijke steekproefgrootte was 255 – waarmee het ruimschoots voldoet aan de richtlijnen zoals berekend met behulp van GPower 3.1.

2.3 Materialen

Voor het kwantitatieve deel van dit onderzoek is een vragenlijst gebruikt die is opgesteld met behulp van de online survey software Qualtrics. De vragenlijst – deze is toegevoegd in Bijlage I – bevat naast vragen over EL, LMX en PCM tevens vragen over gerelateerde onderwerpen van PCM. Het totaal aantal vragen van de vragenlijst is 103. Het eerder geschetste theoretische kader in paragraaf 1.2 diende als uitgangspunt bij het formuleren van de vragen, die in de vorm van stellingen werden weergegeven in de vragenlijst. Per stelling kon de docent met een vijfpunts-likertschaal aangeven in welke mate hij het met de stelling eens was (variërend van helemaal oneens tot helemaal eens). Bij enkele vragen in de vragenlijst, welke niet behoren bij EL, LMX of PCM, is sprake van een

tweepunts- of zevenpunts-likertschaal. De likertschaal fungeert hierbij als ordinale schaal, omdat er gebruik wordt gemaakt van categorieën die rangorde impliceren. Hierbij moet opgemerkt worden dat enkele vragen over controlevariabelen nominaal zijn, welke dus geen rangorde impliceren (Creswell, 2014). De vragenlijst is online verzonden middels Qualtrics. De voordelen van een dergelijke online survey zijn dat het toegang biedt tot unieke populaties, tijdbesparend werkt en kosteloos is (Wright, 2005). Om een aantal redenen is in dit onderzoek gekozen voor een vragenlijst ten behoeve van de verzameling van kwantitatieve data. Ten eerste omdat dit onderzoek aansluit op eerdergenoemd onderzoek van Runhaar et al. (Submitted), waar ook gebruik werd gemaakt van een vragenlijst met ordinale schaal. Ten tweede wordt in veel onderzoeken die EL, LMX en/of PCM onderzoeken een vragenlijst gebruikt (o.a. Ahearne et al., 2005; Amundsen & Martinsen, 2015; Biemann et al., 2015; De Vos et al., 2009), waaruit geconcludeerd kan worden dat een vragenlijst een goede manier is om deze variabelen te meten. En ten derde bestaan er valide vragenlijsten van zowel EL, LMX als PCM, zodat hier geen eigen meetinstrument ontwikkelt hoeft te worden – hetgeen passend is bij het tijdsbestek van dit onderzoek.

In onderstaande toelichting op de centrale- en controlevariabelen is gebruik gemaakt van Principale Componenten Analyse (PCA) en de Cronbach's Alpha (α). De PCA diende om de samenhang tussen de vragen zichtbaar te maken in zogenaamde componenten, zodat subschalen ontstonden. Daarna is de Cronbach's Alpha uitgevoerd waarmee de betrouwbaarheid van de subschalen is getest (Field, 2013). Bij iedere weergave van α is steeds het aantal items toegevoegd – immers hoe meer items, hoe hoger de α vanuit de berekeningsformule zou moeten zijn (Field, 2013). Hieronder de schalen EL, LMX, PCM en de controlevariabelen nader toegelicht:

Persoonlijk carrièremanagement (PCM): Voor het meten van PCM – welke dient als de afhankelijke variabele in dit onderzoek – is gebruik gemaakt van de PCM-schaal zoals ontwikkeld door Noe (1996) en werd vertaald door De Vos et al. (2009). Door Runhaar (2017) werden enkele aanpassingen gedaan in de laatste schaal voor de onderwijssector, welke zijn overgenomen. De PCM-schaal bevat 13 items en een voorbeelditem is: 'Ik maak mijn leidinggevende duidelijk wat mijn ambities zijn'. Bovengenoemde PCA maakte drie subschalen zichtbaar, namelijk 'Initiatief tonen' ($\alpha = 0,74$; 8 items), 'Advies inwinnen' ($\alpha = 0,66$; 4 items) en 'Competenties ontwikkelen' ($\alpha = 0,64$; 2 items). De laatste subschaal is nog niet omschreven in bestaande literatuur en is getiteld naar de gemeenschappelijke deler in beide vragen – namelijk competenties ontwikkelen. Tabel 1 in Bijlage IV toont de Cronbach's Alpha van alle schalen en subschalen, zo ook PCM; Tabel 2 toont de PCA.

Kwaliteit van Leader-member exchange (LMX): Voor het meten van de kwaliteit van LMX – welke dient als de mediator in dit onderzoek – is gebruik gemaakt van de LMX-schaal zoals ontwikkeld door Janssen en van Yperen (2004). Deze is gebaseerd op de veel gebruikte schaal van Graen en Uhl-Bien (1995) en bevat zeven items. Eén van de items is bijvoorbeeld: 'Mijn leidinggevende zou persoonlijk geneigd zijn mij te helpen bij het oplossen van problemen in mijn werk'. De schaal bevat geen subschalen, hetwelk na eigen analyse werd bevestigd. De

betrouwbaarheid van deze schaal is ruim voldoende met een Cronbach's alpha van 0,94 (zie Tabel 1, Bijlage IV).

Empowered leiderschap (EL): EL – de onafhankelijke variabele in dit onderzoek – werd gemeten met behulp van de EL-schaal (ELS) van Amundsen en Martinsen (2014). De schaal bevat 18 items en een voorbeelditem is: 'Mijn leidinggevende luistert naar mij'. De validiteit van de ELS is door Amundsen en Martinsen (2014) in verschillende onderzoeken getoetst, waarbij de psychometrische eigenschappen en de factorstructuur consistent en stabiel bleken. Tevens werd hier ook discriminante validiteit gevonden met LMX en werd incrementele variantie voorspeld in empowerment. De schaal geeft twee deeldimensies weer: ondersteuning bij autonomie ($\alpha = 0,93$; 12 items) en ondersteuning bij ontwikkeling ($\alpha = 0,92$; 6 items). PCA van de onderzoeker (Tabel 6, Bijlage IV) toont dat er een minimaal verschil is wat betreft de indeling van de subschalen vergeleken met die van Amundsen en Martinsen (2014). Er is daarom gekozen de indeling van Amundsen en Martinsen (2014) aan te houden in dit onderzoek.

Controlevariabelen: Met de demografische gegevens in de vragenlijst werd de mogelijke invloed van andere variabelen op PCM onderzocht (Creswell, 2014). Zes items werden gecontroleerd, namelijk: geslacht, leeftijd, opleidingsniveau, aantal jaren ervaring (zowel in onderwijs als huidige baan) en schooltype. De items in deze schaal zijn zowel nominaal (o.a. geslacht) als ordinaal (o.a. leeftijd).

Na verzameling van de kwantitatieve gegevens vond kwalitatief onderzoek plaats in de vorm van een diepte-interview, wat volgens Boyce en Neale (2006) kan worden gezien als een belangrijke aanvulling op vragenlijsten. Het voeren van diepte-interviews is een onderzoekstechniek die bestaat uit het uitvoeren van intensieve individuele interviews met een klein aantal respondenten om hun perspectieven op een bepaald idee, programma of situatie te verkennen (Boyce & Neale, 2006). Zoals was omschreven in het onderzoeksvoorstel zou eigenlijk een focusgroepsgesprek worden gehouden – en geen diepte-interviews. Er waren hierover al concrete afspraken gemaakt met de afdeling HRM van betreffende scholengemeenschap, echter was de bereidwilligheid onder docenten zo laag dat een dergelijk focusgesprek niet mogelijk bleek. Tevens bleek het eerder getoonde enthousiasme van de scholengemeenschap voor ons onderzoek door (externe) omstandigheden gedaald. Echter diende zich een andere scholengemeenschap aan die zich zeer geïnteresseerd toonde in ons onderzoek – zowel voor het kwantitatieve als het kwalitatieve deel. Gezien de anonimiteit van iedere docent stonden zij niet open voor een focusgesprek, echter waren zij wel bereid net voor de zomervakantie deel te nemen aan individuele diepte-interviews. Tijdens het diepte-interview is gebruik gemaakt van open vragen, omdat deze veel ruimte laten voor de inbreng en ideeën van de respondenten (Boeije, 2005). Vooraf is – mede op grond van de eerder genoemde onderzoeksvraag en de resultaten van de vragenlijsten – een semigestructureerd raamwerk voor het interview opgesteld (Bijlage VI). Registratie van het diepte-interview vond plaats door gebruik te maken van opnameapparatuur, waarna het gesprek middels de theorie zoals omschreven door Creswell (2014) is getranscribeerd en samengevat.

2.4 Procedure

In het voorjaar van 2018 werden scholen telefonisch en/of per email benaderd voor deelname aan het onderzoek. Dit werd gedaan door het gehele onderzoeksteam – bestaande uit vier personen – waar de onderzoeker deelgenoot van was. Er werd contact gezocht met de afdeling HRM of de rector van de school middels koude of warme acquisitie. De koude acquisitie kreeg vorm door scholen in geheel Nederland te bellen (veelal in de regio's waar de onderzoekers woonachtig zijn). Warme acquisitie werd toegepast door scholengemeenschappen die bekend waren bij de onderzoekers te benaderen – onder andere de scholengemeenschap waar zij zelf voorheen middelbaar onderwijs hadden gevolgd. Het was ook mogelijk dat scholen zelf contact opnamen voor deelname, omdat de flyer over het onderzoek door Wageningen University & Research en de VO-raad online was gezet. De contactpersoon van de school ontving via Qualtrics een persoonlijke link van de vragenlijst, welke werd doorgestuurd naar de docenten. De vragenlijst startte met een introductie voor de docent, waarin doel van het onderzoek en de waarborging van anonimiteit werden genoemd. De vragenlijst kon op zowel mobiel als de pc worden ingevuld; dit diende bij aanvang als pilot ter validatie van de opgestelde vragenlijst. Na een week werd een herinneringsmail gestuurd naar de school. Nadat de resultaten van de vragenlijsten binnen waren is er per school (bij meer dan 10 respondenten) een geanonimiseerde rapportage van de data opgemaakt. Dit gaf de school onder andere inzicht in de mate waarin docenten op school bezig zijn met hun loopbaan en de wijze waarop zij de steun van hun leidinggevende ervaren. Daarnaast is de onderzoeker bij twee scholengemeenschappen en één school langsgesegaan om een presentatie te geven van deze resultaten. Bij deze presentaties werden desgewenst – op verzoek van de scholen/scholengemeenschappen – ook adviezen meegegeven op grond van de resultaten. Na analyse van de kwantitatieve gegevens heeft de kwalitatieve onderzoeksmethode in de vorm van diepte-interviews plaats gevonden. Er werd een datum, tijd en locatie op de betreffende scholen afgestemd met de vier geïnterviewden, waarna het interview afgenomen werd. Alle scholen vielen onder één bestuur van eenzelfde scholengemeenschap (welke bekend was bij de onderzoeker doordat zij hier zelf voorheen middelbaar onderwijs heeft gevolgd). Het interview startte met een duidelijk introductie waarin het doel gedefinieerd werd. Vervolgens werd het gesprek gevoerd aan de hand van een semigestructureerde raamwerk zoals toegevoegd in Bijlage VI. Na het houden van de interviews zijn deze samengevat en verzonden naar alle deelnemers, welke diende ter verifiëring van de weergave en interpretatie van het gesprek. Tot slot zijn de kwalitatieve gegevens gecodeerd en getranscribeerd, en de kwantitatieve gegevens verder geanalyseerd.

2.5 Data-analyse

In de beginfase van het kwantitatieve onderzoek is een eerste validatie uitgevoerd van de resultaten om na te gaan of de vragenlijst intern consistent is zodat antwoordtendenties worden voorkomen. Hiertoe is de Cronbach's Alpha berekend voor de gebruikte schalen bij de eerste 80 respondenten. Wat betreft dit aantal is uitgegaan van de richtlijnen zoals opgesteld door Barlett, Kotrlik, en Higgins

(2001). Zij stellen dat er – bij een onderzoeksgroep van 200 tot 300 personen – minimaal 80 respondenten nodig zijn ter validatie van de vragenlijst. De resultaten van deze validatie gaven geen aanleiding tot wijziging van de vragenlijst; de uitkomsten kwamen nagenoeg overeen met de resultaten van het volledige bestand (n=225) zoals weergegeven in Tabel 1, Bijlage IV.

De kwantitatieve data is geanalyseerd met behulp van regressieanalyses. Voor de eerste hypothese is gebruik gemaakt van meervoudige regressie en hypothese 2 is geanalyseerd met behulp van de bootstrap resampling methode van Preacher en Hayes (2004). Beiden zijn uitgevoerd met het statistische programma SPSS, waarbij de macro voor de bootstrap resampling methode werd gedownload via <http://afhayes.com>. Voor de analyse van hypothese 2 zou ook een andere methode gebruikt kunnen worden welke is gebaseerd op Baron en Kenny (1986), namelijk de causale stappenmethode. Het voordeel van de methode van Preacher en Hayes (2004) is dat de causale stappen geïntegreerd zijn in een programma zodat de analyse in één keer kan worden uitgevoerd. Daarnaast heeft de bootstrap resampling methode – vanuit statistisch oogpunt – nog een ander voordeel: er hoeft geen rekening te worden gehouden met de aanname dat gegevens normaal verdeeld moeten zijn. Door gebruik te maken van de bootstrap heeft deze methode een hogere power dan de causale stappenmethode (Verboon & Peels, 2010). Wat betreft het significantieniveau is bij beide regressieanalyses uitgegaan van een 95%-betrouwbaarheidsinterval. Dit betrouwbaarheidsinterval wordt immers in de statistiek het meest gehanteerd en is een breed geaccepteerd betrouwbaarheids criterium. Tevens is hierdoor de kans op type I of II fouten voldoende klein (Field, 2013). Bij een mediatieanalyse (hypothese 2) zijn indirecte effecten statistisch significant wanneer de nul niet is opgenomen in het 95%-betrouwbaarheidsinterval van de schatting (Preacher & Hayes, 2008; Verboon & Peels, 2010). Voor de analyse van de diepte-interviews is gebruik gemaakt van de theorie zoals omschreven door Creswell (2014). De verschillende opnames zijn samengevat in transcripten en vervolgens naar de geïnterviewden gemaild ter verifiëring van de weergave en interpretatie van het gesprek. Dit is kort na afname van het interview gedaan omdat het gesprek toen nog vers in het geheugen lag bij de geïnterviewden (Boendermaker, Schippers, & Schuling, 2001). Na enkele kleine aanpassingen te hebben aangebracht na ontvangen feedback van de geïnterviewde docenten is er gecodeerd middels arcering in de transcripten. Deze codering heeft tenslotte geresulteerd in een schematisch overzicht met verschillende thema's. Omdat de setting/context van het interview en de reflectie van de onderzoeker voor de interpretatie van belang zijn (Creswell, 2014), zijn deze ook opgenomen in het overzicht. Daarnaast bevat het overzicht ook een thema 'Vragen uit de vragenlijst', waarbij is ingegaan op opvallende antwoorden uit de vragenlijsten – wat aansluit bij het type design van dit onderzoek.

3. Resultaten

Ter inleiding op de resultatensectie een overzicht van de toegepaste (sub)schalen in dit onderzoek met bijbehorende afkortingen – zie onderstaande Tabel:

Tabel 1

Toegepaste (sub)schalen in dit onderzoek

Type schaal	Titel	Afkorting
Hoofdschaal	Empowering leiderschap	EL
Subschaal	Ondersteuning bij autonomie	EL ₁
Subschaal	Ondersteuning bij ontwikkeling	EL ₂
Hoofdschaal	Leader-member exchange	LMX
Hoofdschaal	Persoonlijk carrière management	PCM
Subschaal	Initiatief tonen	PCM _A
Subschaal	Advies inwinnen	PCM _B
Subschaal	Competenties ontwikkelen	PCM _C

3.1 Beschrijvende statistiek

Deze paragraaf omvat een beschrijving van de gemiddelden en standaarddeviaties van de (sub)schalen EL, LMX en PCM. Tevens worden hier de correlaties tussen alle toegepaste variabelen beschreven. Hiervoor is Pearson's r toegepast en voor de variabelen die niet van intervalniveau zijn Spearman's ρ (Field, 2013). Wat betreft de gemiddelden en standaarddeviaties van de controlevariabelen wordt verwezen naar paragraaf 2.2 'Onderzoeksgroep'. De gemiddelden en standaarddeviaties van de centrale variabelen toonden dat respondenten veelal hebben gekozen voor 'neutraal' of 'eens' tijdens de beantwoording van de vragen (EL₁: $M = 3.47$, $SD = 0.74$; EL₂: $M = 2.56$, $SD = .87$; LMX: $M = 3.63$, $SD = 0.79$; PCM_A: $M = 3.44$, $SD = 0.55$; PCM_B: $M = 3.32$, $SD = .68$; PCM_C: $M = 3.86$, $SD = .60$). Wat betreft de samenhang tussen de centrale variabelen was zichtbaar dat EL₁ met nagenoeg alle centrale variabelen correleert: EL₂ ($r = .69$, $p < .01$), LMX ($r = .85$, $p < .01$), PCM_A ($r = .43$, $p < .01$) en PCM_B ($r = .40$, $p < .01$). Dit bleek tevens bij EL₂ het geval: LMX ($r = .62$, $p < .01$), PCM_A ($r = .34$, $p < .01$), PCM_B ($r = .46$, $p < .01$). Het was opvallend dat de subschalen van EL beiden geen samenhang vertoonden met PCM_C. LMX daarentegen toonde wel samenhang met alle subschalen van PCM: PCM_A ($r = .41$, $p < .01$), PCM_B ($r = .35$, $p < .01$) en PCM_C ($r = .20$, $p < .01$). Tot slot was zichtbaar dat alle subschalen van PCM met elkaar correleren: PCM_A met PCM_B ($r = .43$, $p < .01$) en PCM_C ($r = .40$, $p < .01$); en PCM_B met PCM_C ($r = .29$, $p < .01$). Zie Tabel 1 op de volgende pagina voor een weergave van de gemiddelden, standaarddeviaties en correlaties tussen de controlevariabelen.

Wat betreft de samenhang tussen centrale- en controle variabelen toonden EL₁ en EL₂ een negatief verband met leeftijd (EL₁: $r = -.18$, $p = .02$; EL₂: $r = -.20$, $p < .01$) en een negatief verband met het aantal jaren ervaring in het onderwijs (EL₁: $r = -.18$, $p = .01$; EL₂: $r = .18$, $p = .01$). EL₂ toonde daarnaast een negatief verband met het aantal jaren ervaring in de huidige baan ($r = -.15$, $p = .04$). Evenals EL₁ en EL₂ was bij LMX negatieve samenhang zichtbaar met leeftijd ($r = -.17$, $p = .02$) en het aantal jaren ervaring in het onderwijs ($r = -.19$, $p < .01$). PCM_B tot slot correleerde negatief met leef-

Tabel 2

Gemiddelden, standaarddeviaties en correlaties tussen alle studievariabelen (Pearson's r en Spearman's ρ)^a

	m	sd	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Geslacht ^b													
2 Leeftijd (jaar)	45	12.90	-.13										
3 Opleidingsniveau ^c			.05	.01									
4 Ervaring onderwijs (jaar)	17.96	11.30	-.11	.80**	-.09								
5 Ervaring baan (jaar)	12.11	9.77	-.16*	.59**	-.13	.74**							
6 Schooltype ^d			-.02	.02	.17*	.01	-.01						
7 EL ₁ ^e	3.47	.74	.00	-.18*	-.04	-.18*	-.07	-.03					
8 EL ₂	2.56	.87	.00	-.20**	-.03	-.18*	-.15*	.01	.69**				
9 LMX	3.63	.79	-.04	-.17*	-.07	-.19**	-.02	-.05	.85**	.62**			
10 PCM _A	3.44	.55	.01	-.01	-.04	-.03	-.01	.03	.43**	.34**	.41**		
11 PCM _B	3.32	.68	.02	-.18*	-.09	-.12	-.16*	.12	.40**	.46**	.35**	.43**	
12 PCM _C	3.86	.60	.14	.03	.07	-.03	-.11	.07	.13	.13	.20**	.40**	.29**

Opmerking. ^a N=225; ^b 1=man, 2=vrouw; ^c mbo, hbo, wo; ^d vmbo bb, vmbo kb, vmbo gl, vmbo tl, vmbo gt, mavo, havo, mavo/havo, havo/vwo;^e ranges voor de (sub)schalen 1 t/m 5; Titels (sub)schalen: EL₁ 'Ondersteuning bij autonomie', EL₂ 'Ondersteuning bij ontwikkeling',LMX 'leader-member exchange', PCM_A 'Initiatief tonen', PCM_B 'Advies inwinnen', PCM_C 'Competenties ontwikkelen'** $p < .01$. * $p < .05$.

tijd ($r = -.18, p = .02$) en negatief met het aantal jaren ervaring in de huidige baan ($r = -.16, p = .03$). PCM_A en PCM_C toonden dus beiden geen samenhang met de controlevariabelen.

Inzoomend op de samenhang tussen de controlevariabelen kan geconstateerd worden dat het aantal jaren ervaring in het onderwijs samenhangt met de leeftijd ($r = .80, p < .01$). Ook het aantal jaren ervaring in de huidige baan toonde samenhang met de leeftijd ($r = .59, p < .01$) en – zoals verwacht – met het aantal jaren ervaring in het onderwijs ($r = .74, p < .01$). Daarnaast werd bij het aantal jaren ervaring in de huidige baan een correlatie waargenomen met geslacht ($r_s = -.16, p = .02$). Tot slot correleerde schooltype met opleidingsniveau ($r_s = .17, p = .02$). Ook deze omschreven correlaties zijn terug te vinden in Tabel 1.

Tevens is de intraclass-correlatiecoëfficiënt (ICC) berekend, welke inzichtelijk maakte hoeveel variantie verklaard wordt door de school waar de respondent werkzaam is. De ICC-percentages voor de controlevariabelen werden bepaald middels een one-way ANOVA met de school als factor (Bartko, 1976). Gezien de uitkomsten (EL_1: 14%, EL_2: 17%, LMX: 13%, PCM_A : 7%, PCM_B 7% en PCM_C 9%) kan geconcludeerd worden dat deze waarden bij alle (sub)schalen – op EL₂ na – onder de norm van 15% zijn welke door Hox, Moerbeek, en Van de Schoot (2017) wordt gehanteerd. Immers: hoe lager het percentage hoe meer de variantie op individueel niveau verklaard kan worden, hetwelk aansluit bij dit onderzoek. Logischerwijs liggen de waarden van EL en LMX hoger dan die van PCM aangezien deze school-gerelateerd zijn; PCM daarentegen is individu-gerelateerd (Hox et al., 2017).

3.2 Assumptions regressieanalyse

Zoals eerder aangegeven is de kwantitatieve data geanalyseerd met behulp van regressieanalyses. Om een regressieanalyse te kunnen generaliseren moet aan een aantal assumpties worden voldaan, welke zijn toegespitst op de hypothesen (zie volgende paragraaf). De assumpties omvatten additiviteit en lineariteit, homoscedasticiteit, normaliteit van de errortermen en tot slot de onafhankelijkheid van de errortermen (Field, 2013). In dit onderzoek wordt er van uitgegaan dat de subschalen van PCM zich lineair verhouden tot de subschalen van EL, en het effect van de subschalen opgeteld kan worden (additiviteit). Aan de assumptie van lineariteit en homoscedasticiteit is voldaan doordat de punten in de plots willekeurig verdeeld zijn (Bijlage V, Figuur 1 t/m 6). De aanwezigheid van een bepaald patroon kan een aanwijzing zijn voor een niet-lineaire regressie, heteroscedasticiteit of voor beide (Field, 2013), hetwelk hier dus niet het geval is. Wat betreft de assumptie van normaliteit van de errortermen is er – gezien het gemiddelde van nul in het histogram en de P-P-plot – sprake van een normaalverdeling (Bijlage V, Figuur 7 t/m 16). Bij de mediatieanalyse (H2) wordt gebruik gemaakt van bootstrap-betrouwbaarheidsintervallen, waardoor de assumptie van normaliteit van de errortermen hiervoor niet van toepassing is (Field, 2013). Tot slot is de assumptie van de onafhankelijkheid van errortermen getest met behulp van de Durbin-Watson test. De uitkomsten

(Bijlage V, Tabel 1) toonden dat ook aan deze assumptie is voldaan omdat alle waarden tussen de één en drie liggen. Samengevat kan dus geconcludeerd worden dat regressieanalyses in dit onderzoek gegeneraliseerd kunnen worden omdat aan alle assumpties betreffende de statische verdelingen is voldaan.

3.3 Hypothesetoetsing

Voor het testen van de eerste hypothese is per deelhypothese een meervoudige regressie uitgevoerd, waarbij de in paragraaf 3.1 beschreven correlatiematrix het uitgangspunt vormde (Field, 2013). Op basis hiervan zijn voor iedere analyse met behulp van SPSS steeds twee modellen geanalyseerd met één of twee onafhankelijke variabelen (Tabel 3). Uit de analyse van deelhypothese 1a – waarbij werd verwacht dat EL_1 en EL_2 positief gerelateerd zijn aan PCM_A – bleek dat beide modellen bij één onafhankelijke variabele significantie toonden. Daarom werd gebruik gemaakt van het model met één predictor: immers het model levert met beide variabelen geen significante meerwaarde op. De analyse toonde aan dat EL_1 positief gerelateerd is aan PCM_A : 18.2% van de variantie in PCM_A werd significant verklaard door EL_1 ; $F(1,195) = 43.47$, $p < .01$ (Tabel 2, Bijlage V). Echter was zichtbaar dat de verklaarde variantie van beide modellen vrijwel gelijk is, hetgeen een kenmerk is van multicollineariteit tussen de onafhankelijke variabelen. Bij meervoudige regressie kan multicollineariteit optreden wanneer de onafhankelijke variabelen onderling sterk correleren, waardoor het effect op de afhankelijke variabele arbitrair wordt (Field, 2013). Gegeven deze multicollineariteit en het feit dat uit de correlatiematrix blijkt dat zowel EL_1 als EL_2 positief gerelateerd zijn aan PCM_A , wordt deelhypothese 1a in zijn geheel bevestigd. Empowering leiderschap gericht op de deeldimensies ‘ondersteuning bij autonomie’ (EL_1) en ‘ondersteuning bij ontwikkeling’ (EL_2) zijn dus beiden positief gerelateerd aan de deeldimensie ‘initiatief tonen’ (PCM_A) van het persoonlijk carrière management.

Evenals bij deelhypothese 1a werd bij de tweede deelhypothese – waarbij werd verwacht dat EL_1 en EL_2 positief gerelateerd zijn aan PCM_B – gebruik gemaakt van het model met één predictor. De meervoudige regressie toonde aan dat EL_2 positief gerelateerd is aan PCM_B : 20.9% van de variantie in PCM_B werd significant verklaard door EL_2 ; $F(1,195) = 51.53$, $p < .01$ (Tabel 2, Bijlage V). Ook hier werd echter middels de verklaarde variantie multicollineariteit zichtbaar. En omdat de correlatiematrix toonde dat zowel EL_1 als EL_2 positief gerelateerd zijn aan PCM_B , wordt ook deelhypothese 1b in zijn geheel bevestigd. Empowering leiderschap gericht op de deeldimensies ‘ondersteuning bij autonomie’ (EL_1) en ‘ondersteuning bij ontwikkeling’ (EL_2) zijn dus beiden positief gerelateerd aan de deeldimensie ‘advies inwinnen’ (PCM_B) van het persoonlijk carrière management.

Bij de derde deelhypothese werd verwacht dat EL_1 en EL_2 positief gerelateerd zijn aan PCM_C . Meervoudige regressie toonde hier bij beide modellen geen significantie. Dit komt overeen met de input van de correlatiematrix, waar ook geen significantie werd gezien tussen EL_1 , EL_2 en PCM_C . Deelhypothese 1c kan dus niet worden bevestigd: Empowering leiderschap gericht op de

deeldimensies ‘ondersteuning bij autonomie’ (EL₁) en ‘ondersteuning bij ontwikkeling’ (EL₂) zijn beiden *niet* positief gerelateerd aan de deeldimensie ‘competenties ontwikkelen’ (PCM_C) van het persoonlijk carrière management.

Tabel 3

Meervoudige regressieanalyses Hypothese 1

Model	Afhankelijke variabele	Predictors	R ²	β predictor 1	p	β predictor 2	p
1	PCM _A	EL ₁	.182	.43	.000		
2	PCM _A	EL ₁ , EL ₂	.187	.36	.000	.09	.310
1	PCM _B	EL ₂	.209	.46	.000		
2	PCM _B	EL ₂ , EL ₁	.221	.35	.000	.15	.084
1	PCM _C	EL ₂	.017	.13	.068		
2	PCM _C	EL ₂ , EL ₁	.020	.09	.043	.08	.448

Opmerking. Titels subschalen: PCM_A ‘Initiatief tonen’, PCM_B ‘Advies inwinnen’, PCM_C ‘Competenties ontwikkelen’, EL₁ ‘Ondersteuning bij autonomie’, EL₂ ‘Ondersteuning bij ontwikkeling’

Voor het testen van de tweede hypothese – waarbij werd verwacht dat LMX een mediërende functie heeft in de positieve relatie tussen EL en PCM – zijn per deelhypothese mediatieanalyses uitgevoerd (Tabel 4). Echter werden deze mediatieanalyses niet toegepast bij deelhypothese 2c omdat Hypothese 1 een voorwaarde vormt voor Hypothese 2. Zonder hoofdeffect is immers geen mediatie-effect mogelijk (Field, 2013), waardoor de mediatieanalyse met subschaal PCM_C werd uitgesloten. De eerste deelhypothese – waarbij werd verwacht dat LMX een mediator is in de positieve relatie tussen EL₁, EL₂ en PCM_A – kon deels worden bevestigd. De twee afzonderlijk uitgevoerde mediatieanalyses toonden geen significant indirect effect bij EL₁, maar er werd wel significantie gezien bij EL₂: $b = 0.127$, 95% BCa CI [0.062, 0.195] (Tabel 4). De kwaliteit van de LMX-relatie met de leidinggevende is dus een mediator in de positieve relatie tussen empowering leiderschap (gericht op de deeldimensie ‘ondersteuning bij ontwikkeling’ – EL₂) en persoonlijk carrière management (gericht op de deeldimensie ‘initiatief tonen’ – PCM_A). Wat betreft de tweede deelhypothese werd bij beide mediatieanalyses geen significantie gezien. De kwaliteit van de LMX-relatie met de leidinggevende functioneert dus *niet* als mediator in de positieve relatie tussen empowering leiderschap (gericht op de deeldimensies ‘ondersteuning bij autonomie’ en ‘ondersteuning bij ontwikkeling’ – EL₁, EL₂) en persoonlijk carrière management (gericht op de deeldimensie ‘advies inwinnen’ – PCM_B).

3.4 Kwalitatief onderzoek

Doel van het kwalitatieve deel – welke plaats vond in de vorm van diepte-interviews – was de verkregen kwantitatieve gegevens verrijken en verdiepen. De onderzoeksvraag die centraal stond in dit kwalitatieve deel was **‘Hoe definiëren docenten PCM en op welke wijze wordt dit vorm gegeven op hun school?’**

Tabel 4

Mediatieanalyses Hypothese 2

Predictors	Mediator	Afhankelijke variabele	onafh. vs. med		med. vs. afh.		Indirect effect		Direct effect	
			β	p	β	p	β	95% CI	β	p
EL ₁	LMX	PCM _A	0.91	.000	0.12	.157	0.11	(-0.09,0.28)	0.21	.022
EL ₂	LMX	PCM _A	0.56	.000	0.23	.000	0.13	(0.06,0.20)	0.09	.079
EL ₁	LMX	PCM _B	0.91	.000	0.04	.746	0.03	(-0.17,0.23)	0.34	.004
EL ₂	LMX	PCM _B	0.56	.000	0.09	.196	0.05	(-0.03,0.14)	0.31	.000

Opmerking. Titels (sub)schalen: EL₁ ‘Ondersteuning bij autonomie’, EL₂ ‘Ondersteuning bij ontwikkeling’, LMX ‘leader-member exchange’, PCM_A ‘Initiatief tonen’, PCM_B ‘Advies inwinnen’

Het coderen van de gespreksverslagen (zie Bijlage VII) heeft geresulteerd in een schematisch overzicht met verschillende thema's welke hier kort wordt besproken. Een uitgebreidere weergave is te vinden in Bijlage VIII. Omdat in de vragenlijst en interviews is gesproken over loopbaanontwikkeling, wordt in onderstaande omschrijving gebruik gemaakt van beide termen (dus zowel loopbaanontwikkeling als PCM). Nagenoeg alle vier interviews vonden plaats op de school waar de docenten werkzaam waren – met uitzondering van één telefonisch afgenomen interview. De vier scholen waar deze docenten participeerden vormen samen een scholengemeenschap. Loopbaanontwikkeling werd door de geïnterviewde docenten als volgt gedefinieerd:

‘Een bepaalde sturende leiding krijgen en zelf nemen om je loopbaan te verdiepen, verbeteren en veranderen als dat nodig is; zelf kansen grijpen maar ook aangeboden krijgen.’

‘De school is een lerende organisatie. Leerlingen komen hier om te leren, maar van docenten wordt tevens een lerende houding gevraagd om constant door te blijven ontwikkelen.’

‘Het bij de start van je loopbaan zien van je verbeterpunten en het herkennen van uitdagingen. Ontwikkeling komt van binnenuit: je bent nieuwsgierig om nieuwe dingen te leren. En komt misschien ook van buitenaf, doordat anderen aan je vragen waarom je het zo doet.’

‘Loopbaanontwikkeling is verrijkend en noodzakelijk. Het houdt je fris, je hebt wat meer te vertellen aan de leerlingen, verruimt je interesses en blikveld.’

Zoals blijkt uit enkele definities werd PCM en organisationeel carrière management door de docenten als een continuüm beschouwd (zie paragraaf 1.2.2). Door sommige docenten werd dit niet tijdens de definiëring benoemd, maar verder op in het interview. Activiteiten genoemd door de docenten ter bevordering van PCM waren onder andere: cursussen en/of een opleiding volgen, ontwikkelen binnen de school (mentorschap) en het bieden of krijgen van collegiale consultatie. In de interviews kwam

naar voren dat alle docenten ervaring hadden met het mentorschap, zij allen cursussen en/of opleidingen hebben gevolgd en er op één school actief collegiale consultatie werd toegepast. Stimulerende eigenschappen van de leidinggevende ten aanzien van PCM waren volgens de docenten onder andere: het geven van goede feedback, zichtbaar zijn, beschikken over een bottom-up leiderschapsstijl en vertrouwen geven. Deze eigenschappen werden door de docenten in meerdere of mindere mate terug gezien bij de eigen leidinggevende. Eén docent gaf tijdens een interview aan: *‘Wat betreft de rol van mijn leidinggevende zijn er echt verbeterpunten.’* Door deze docent werd als verbeterpunt het toepassen van meer gelijkwaardigheid naar medewerkers genoemd – de schoolcultuur is volgens haar nu te hiërarchisch. Een andere docent zag deze stimulerende eigenschappen ten aanzien van PCM juist wel terug bij haar leidinggevende. Zij wist dan ook geen enkel verbeterpunt te noemen. De rol van de scholengemeenschap betreffende loopbaanontwikkeling werd door de geïnterviewde docenten over het algemeen als positief ervaren. Zo werd door een docent opgemerkt: *‘Onze scholengemeenschap staat wel bekend om de stimulans bij loopbaanontwikkeling.’* Door de scholengemeenschap wordt bijvoorbeeld jaarlijks een cursusdag georganiseerd en er is een academie met een aanbod bijscholingen voor alle docenten. Over de rol van collega’s bij loopbaanontwikkeling werd door de docenten wisselend gedacht. Samengevat lijkt het er op dat er in de wandelgangen weinig wordt gesproken over de eigen loopbaanontwikkeling, maar dat dit meer gebeurt tijdens cursussen of binnen het vakgebied. Eén school onderscheidt zich hier in door met regelmaat collegiale consultatie toe te passen. Tijdens de interviews is ook ingestoken op enkele vragen uit de vragenlijst waar een opvallende score werd gezien. Deze scores waren opvallend doordat deze door een school meer met (helemaal) eens of (helemaal) oneens werden beantwoord dan de overige scholen die betrokken waren bij dit onderzoek. Een van deze vragen was: *‘Mijn leidinggevende geeft me macht.’* Daar waar gemiddeld weinig macht werd ervaren merkte de docent op: *‘Ik zie nog teveel afhankelijkheid van een docent aan de locatiedirectie.’* Daar waar gemiddeld veel macht werd ervaren benoemde de docent dit terug te zien in eigenaarschap en regie.

In dit kwalitatieve deel stond de vraag ‘Hoe definiëren docenten PCM en op welke wijze wordt dit vorm gegeven op hun school?’ centraal. Uit de gegeven definities en de interviews bleek dat alle geïnterviewde docenten het belang van persoonlijk carrière management inzien. Omdat de scholen waar de docenten werkzaam zijn bij eenzelfde scholengemeenschap behoren zijn er overeenkomsten zichtbaar in de wijze waarop persoonlijk carrière management wordt vorm gegeven op hun school – o.a. in het aanbod van cursussen. Echter zijn ook verschillen merkbaar, o.a. in de wijze waarop de hiërarchie binnen de school door directie wordt vorm gegeven.

4. Conclusie en discussie

De volgende vraag stond centraal in dit onderzoek: ‘Kan het persoonlijk carrière management (PCM) van docenten in het voortgezet onderwijs verklaard worden door de empowering leiderschapsstijl (EL) van hun leidinggevende en de kwaliteit van de LMX-relatie tussen docent en leidinggevende?’ Deze

vraag werd beantwoord door zowel kwantitatief- als kwalitatief onderzoek toe te passen bij docenten in het voortgezet onderwijs.

4.1 Algemene bevindingen

In het kwantitatieve deel zijn twee hypothesen getoetst en de eerste was: ‘Empowering leiderschap is positief gerelateerd aan persoonlijk carrière management.’ In lijn met de verwachtingen kon deze hypothese grotendeels bevestigd worden omdat twee deeldimensies van persoonlijk carrière management – te weten ‘initiatief tonen’ (PCM_A) en ‘advies inwinnen’ (PCM_B) – significant bleken in relatie tot empowering leiderschap. Doordat significantie ontbrak bij de deeldimensie ‘ontwikkelen van competenties’ (PCM_C) werd deze uitgesloten van de mediatieanalyses voor Hypothese 2. Van de vier uitgevoerde mediatieanalyses ten behoeve van de tweede hypothese – waarbij werd verwacht dat LMX een mediator is in de positieve relatie tussen persoonlijk carrière management en empowering leiderschap – bleek er één significant. Deze toonde aan dat de kwaliteit van de LMX-relatie met de leidinggevende medeerde in de positieve relatie tussen ‘ondersteuning bij ontwikkeling’ (EL₂) en ‘initiatief tonen’ (PCM_A).

De onderzoeksvraag die centraal stond in het kwalitatieve deel was: ‘Hoe definiëren docenten persoonlijk carrière management en op welke wijze wordt dit vorm gegeven op hun school?’ Uit de gegeven definities en afgenomen interviews bleek dat alle geïnterviewde docenten het belang van persoonlijk carrière management inzien. Waarschijnlijk als gevolg van het feit dat de interviews binnen één scholengemeenschap werden afgenomen, zijn er in de antwoorden van de docenten grote overeenkomsten in het ervaren persoonlijk carrière management. Zo wordt binnen de scholengemeenschap eenzelfde aanbod van cursussen gehanteerd. Verschillen in het ervaren persoonlijk carrière management lijken verband te hebben met verschillende leiderschapsstijlen – hetwelk bijvoorbeeld tot uiting komt in de toegepaste hiërarchische structuur binnen de school.

4.2 Theoretische reflectie op bevindingen

In dit onderzoek werd bevestigd dat empowered leiderschap samenhangt met de mate waarin docenten in het voortgezet onderwijs hun persoonlijk carrière management vormgeven. Echter werd na de analyses met de verschillende deeldimensies duidelijk dat dit genuanceerder ligt dan op basis van de literatuur werd verwacht. Zo bleken beide deeldimensies van empowering leiderschap positief gerelateerd te zijn aan de deeldimensies ‘initiatief tonen’ (PCM_A) en ‘advies inwinnen’ (PCM_B) van persoonlijk carrière management, maar niet aan de deeldimensie ‘competenties ontwikkelen’ (PCM_C). Dit is enigszins in lijn met de literatuur, waar werd geconcludeerd dat zowel ‘ondersteuning bij autonomie’ (EL₁) als ‘ontwikkelingsondersteuning’ (EL₂) bijdragen aan een succesvol persoonlijk carrière management (Biemann et al., 2015; Diepstraten & Evers, 2012; Kuijpers et al., 2014). Persoonlijk carrière management omvat echter drie deeldimensies – en bij de derde deeldimensie ‘competenties ontwikkelen’ (PCM_C) werd in onderhavig onderzoek dus geen significantie gezien in

combinatie met empowering leiderschap. Hoewel hier een mogelijke theoretische verklaring voor is, moet met deze bevinding het belang van competenties ontwikkelen voor het concept van persoonlijk carrière management niet onderschat worden. Immers is het ontwikkelen van competenties een belangrijke vaardigheid waarmee een docent zijn/haar persoonlijke carrière management realiseert (De Vos et al., 2009; King, 2004). De Vos et al. (2007) zien het zoeken naar feedback over de eigen competenties daarnaast als een belangrijke vaardigheid van persoonlijk carrière management. Een mogelijke theoretische verklaring voor de afwezigheid van de positieve relatie tussen empowering leiderschap en ‘competenties ontwikkelen’ (PCM_C) is dat persoonlijk carrière management door docenten als bedreigend kan worden ervaren, wat het potentieel van competentieontwikkeling hindert (Runhaar et al., Submitted). En empowered leiderschap lijkt geen invloed te hebben op dit mogelijk ervaren gevoel van bedreiging.

In dit onderzoek is ook nagegaan in hoeverre de kwaliteit van de LMX-relatie met de leidinggevende een mediërende factor is in de positieve relatie tussen de deeldimensies van empowering leiderschap en persoonlijk carrière management. Analyses met de deeldimensie ‘competenties ontwikkelen’ (PCM_C) werden hier, vanwege het afwezige hoofdeffect, uitgesloten. De kwaliteit van de LMX-relatie met de leidinggevende bleek een mediator te zijn in de positieve relatie tussen empowering leiderschap gericht op de deeldimensie ‘ondersteuning bij ontwikkeling’ (EL₂) en persoonlijk carrière management gericht op de deeldimensie ‘initiatief tonen’ (PCM_A). Dit lijkt grotendeels op grond van theorie verklaard te kunnen worden. Zo wordt ontwikkelingsondersteuning – wat hier wordt gerelateerd aan de deeldimensie ‘ondersteuning bij ontwikkeling’ (EL₂) – als een stimulans gezien voor een kwalitatief hoogwaardig ervaren relatie (LMX-relatie) tussen de leidinggevende en de docent (Keller & Dansereau, 1995; Liden et al., 2000). Door leidinggevend worden in deze kwalitatief hoogwaardig ervaren relaties, ondersteuning en ontwikkelingskansen geboden aan de docent. Het beschikbaar stellen van dergelijke middelen resulteert bij de docent in gedragingen als loyaliteit en hogere niveaus van vrijwillig gedrag (Erdogan & Bauer, 2014), waarbij initiatief tonen (PCM_A) een belangrijke rol speelt. Overigens zou dit geschetste proces – omdat het in de kwaliteit van de LMX-relatie gaat om een rolontwikkelingsproces (Liden et al., 1997) – ook andersom kunnen plaatsvinden. Hoewel het hierna geciteerde onderzoek van Van Dam et al. (2013) de mediatieanalyse niet als geheel bevestigd, sluit dit wel aan bij een onderdeel van de mediatieanalyse (zie figuur 2). In haar onderzoek werd namelijk aangetoond dat docenten die een kwalitatief hoogwaardig ervaren relatie met hun leidinggevende hebben proactiever zijn – dus meer initiatief tonen (PCM_A) – aangaande hun persoonlijk carrière management, dan docenten met een kwalitatief laagwaardig ervaren relatie (Van Dam et al., 2013). In onderhavig onderzoek functioneerde LMX – in de positieve relatie tussen de deeldimensies ‘ondersteuning bij autonomie’ en ‘ondersteuning bij ontwikkeling’ (EL₁, EL₂) van empowering leiderschap, en de deeldimensie ‘advies inwinnen’ (PCM_B) van persoonlijk carrière management – niet als mediator. Dit bleek ook het geval voor de positieve relatie tussen de deeldimensie ‘ondersteuning bij autonomie’ (EL₁) van empowering leiderschap en de

deeldimensie ‘initiatief tonen’ (PCM_A) van persoonlijk carrière management. Hier werden wel directe effecten gezien tussen deeldimensies van empowering leiderschap en persoonlijk carrière management, maar geen indirecte effecten met LMX als mediator. Een verklaring hiervoor lijkt moeilijk te geven, omdat de literatuur hiervoor geen handvatten biedt.

Tot slot werd in dit onderzoek aanvullend kwalitatief onderzoek toegepast, waarbij semigestructureerde diepte-interviews de verkregen kwantitatieve gegevens beoogden te verrijken en verdiepen. De onderzoeksvraag ‘Hoe definiëren docenten persoonlijk carrière management en op welke wijze wordt dit vorm gegeven op hun school?’ was hierbij leidend. Met behulp van het kwalitatieve deel van dit onderzoek konden enkele opvallende scores uit de vragenlijst verklaard worden, en werd het belang van de rol van de leidinggevende aangaande persoonlijk carrière management nogmaals bevestigd. De vraagstelling in de interviews was met name gericht op de rol van de leidinggevende aangaande persoonlijk carrière management, en niet over specifieke aspecten van empowering leiderschap. Het was opvallend dat verschillende – door de docenten genoemde – stimulerende eigenschappen van een leidinggevende ten aanzien van persoonlijk carrière management *juist* kenmerkend zijn voor empowering leiderschap. Zo werd door de docenten ‘transparantie van de leidinggevende’ en ‘ruimte geven aan de docent’ als stimulerend gezien voor persoonlijk carrière management.

4.3 Methodische tekortkomingen van deze studie; suggesties voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek bevat een aantal methodische tekortkomingen. Wat betreft de steekproef was – om gegevens te kunnen generaliseren – het uitgangspunt dat deze aselekt moest zijn (Field, 2013). Echter kon dit uitgangspunt helaas niet volledig gerealiseerd worden. Zo ontbrak het aan respondenten uit alle provincies in Nederland en was er onvoldoende sprake van spreiding van respondenten over verschillende scholen. Dit kwam doordat het vinden van respondenten een moeizaam proces bleek, en doordat er vanwege het gehanteerde tijdsplan niet genoeg ruimte was om een meer aselekte steekproef te nemen. De richtlijnen voor de steekproefomvang werden bepaald met behulp van de tool GPower 3.1, waaraan met de toegepaste 255 respondenten werd voldaan. Deze steekproefomvang bleek voldoende groot om de hypothesen van deze studie te toetsen. Tijdens het toetsen van de hypothesen met meervoudige regressieanalyses werd echter wel multicollineariteit tussen beide deeldimensies van empowering leiderschap zichtbaar. Hierdoor kon geen significant gecombineerd effect van beide deeldimensies van empowering leiderschap worden bepaald; er was echter wel een significant enkelvoudig effect van beide deeldimensies. Multicollineariteit komt veel voor als men – evenals dit onderzoek – geïnteresseerd is in de effecten van meerdere individuele voorspellers (Field, 2013). Multicollineariteit heeft geen invloed op het algehele regressiemodel en bijbehorende statistieken zoals R^2 , F-verhoudingen en p-waarden. Maar er is wel statistische impact aanwezig: multicollineariteit vermindert de effectieve steekproefomvang, waardoor het statistisch vermogen voor schattingen van individuele voorspellers wordt verminderd. Remedies om multicollineariteit te

voorkomen zijn onder andere een grotere steekproefomvang om de schattingen voldoende nauwkeurig te maken (Baguley, 2012; Field, 2013). In dit licht bezien zou een grotere steekproefomvang, welke op aselechte wijze wordt samengesteld, aan te bevelen zijn – temeer daar dit de validiteit van de studie verhoogt. In zekere zin was ook sprake van een steekproefomvang (vier respondenten) in het kwalitatieve deel van deze studie. Door het interviewen van meerdere respondenten op meerdere scholen had de beantwoording van de kwalitatieve onderzoeksvraag verrijkt kunnen worden, doordat dit mogelijk meerdere beïnvloedende factoren zou hebben getoond.

Een andere tekortkoming is het feit dat uit de principale componenten analyse bleek dat de deeldimensie ‘competenties ontwikkelen’ (PCM_C) van persoonlijk carrière management uit slechts twee vragen bestond. Mogelijk is dit van invloed geweest op het ontbreken van een significante relatie met empowered leiderschap. De respondenten werden daardoor namelijk op slechts twee aspecten aangaande ‘competenties ontwikkelen’ bevraagd. Bovendien worden eventuele afwijkingen als gevolg van beperkingen in de vraagstelling en beantwoording slechts minimaal uitgemiddeld (Ellis, 2006). Hierdoor kan de deeldimensie een beperkt en vertekend beeld geven van ‘competenties ontwikkelen’. Hoewel de Cronbach’s Alpha van deze deeldimensie voldoende was, wordt aangeraden in vervolgonderzoek bij de operationalisatie aanvullende vragen te formuleren, of deze deeldimensie buiten beschouwing te laten. Een andere mogelijkheid is om weloverwogen af te wijken van de indeling volgend uit de principale componenten analyse en een bestaande structuur van deeldimensies – behorend bij de vragenlijst van Noe (1996) – te gebruiken.

In bovenstaande zijn, vanuit methodisch perspectief, enkele suggesties voor vervolgonderzoek aan de orde gekomen. In deze alinea worden daarop enkele aanvullingen gegeven. Aanvullend (kwalitatief) onderzoek zou zeer dienstbaar kunnen zijn om te onderzoeken of er naast LMX sprake is van een mogelijk andere mediator of een moderator in de positieve relatie tussen empowering leiderschap en persoonlijk carrière management. Immers werd geen significantie gezien tussen enkele deeldimensies van empowering leiderschap en persoonlijk carrière management met LMX als mediator, terwijl wel sprake was van een enkel lineair verband. Vervolgonderzoek zou zich tevens kunnen richten op het onderzoeken van de relatie tussen verschillende types leiderschap in combinatie met persoonlijk carrière management. In het kwalitatieve deel van deze studie werden door de docenten verschillende stimulerende eigenschappen genoemd van de leidinggevende ten aanzien van persoonlijk carrière management. Een deel bleek zeer kenmerkend voor empowering leiderschap, echter een deel ook niet. Het zou interessant zijn deze kenmerken te koppelen aan types leiderschap en vervolgens te analyseren welke relatie hier zichtbaar is met persoonlijk carrière management (met LMX als mediator).

4.4 Bijdrage aan de theorie

In de afgelopen decennia hebben veranderingen in de sociaaleconomische omgeving het concept van een carrière ingrijpend veranderd. De rol van het individu als primaire actor in het managen van de

eigen carrière wordt heden ten dage gezien als een voorwaarde voor carrièresucces (De Vos & Soens, 2008). Hoewel het persoonlijk carrière management van werknemers – zo ook docenten in het voortgezet onderwijs – een terugkerend onderwerp is geworden in algemene organisatorische psychologische- en managementstudies, is het concept niet gedetailleerd onderzocht in de onderwijswetenschappen (Runhaar et al., Submitted). De mate waarin docenten in het voortgezet onderwijs hun persoonlijk carrière management vormgeven hangt – zoals in dit onderzoek werd aangetoond – samen met empowered leiderschap. Echter is nog weinig onderzoek gedaan naar de manier waarop de empowering leiderschapsstijl het persoonlijk carrière management van medewerkers zou kunnen beïnvloeden (Kim & Beehr, 2017). Daarnaast is er beperkt onderzoek gedaan naar persoonlijk carrière management en empowering leiderschap wat zich specifiek richt op het onderwijs, terwijl beiden zich daar wel manifesteren (Erdogan & Bauer, 2014; Kessels, 2015). Met deze studie is een eerste poging gedaan om bovengenoemde leemtes op te vullen – hetwelk een bijdrage vormt aan wetenschappelijke kennis. De in deze studie toegepaste deeldimensies bij empowering leiderschap en persoonlijk carrière management waren hierbij van meerwaarde. Tot slot is de mediërende rol van de kwaliteit van de LMX-relatie een uniek aspect in dit onderzoek, die – naar mijn weten – nog niet eerder is onderzocht in samenhang met de relatie tussen empowering leiderschap en persoonlijk carrière management. Door de mediërende rol van LMX te tonen in de relatie tussen de deeldimensies van empowering leiderschap en persoonlijk carrière management draagt deze studie tevens bij aan het begrijpen van de mechanisme welke (ten dele) ten grondslag ligt aan deze relatie.

4.5 Praktische implicaties

De professionele ontwikkeling van de docent krijgt heden ten dage veel beleidsaandacht: de kwaliteit van het onderwijs staat of valt immers met de kwaliteit van docenten (Diepstraten & Evers, 2012). Persoonlijk carrière management – wat kan worden gezien als een specifiek onderdeel van de professionele ontwikkeling van docenten (Runhaar et al., Submitted) – kan dus een belangrijke bijdrage leveren aan de kwaliteit van de docent én het onderwijs. Gezien de gevonden positieve relatie tussen empowering leiderschap en persoonlijk carrière management van docenten, wordt leidinggevenden aangeraden te blijven investeren in een empowering leiderschapsstijl. Hiermee wordt namelijk het persoonlijk carrière management van docenten gestimuleerd. De leidinggevende moet zich dus bewust zijn van de door hem/haar gehanteerde leiderschapsstijl, en nagaan of deze de kenmerken van de empowering leiderschapsstijl bevat – en deze kenmerken verder ontwikkelen. Daarnaast zullen zowel leidinggevende als docent in het oog moeten houden dat de kwaliteit van de relatie tussen hen een belangrijke rol speelt bij het vormgeven van het persoonlijk carrière management van de docent.

5. Referenties

- Ahearne, M., Mathieu, J., & Rapp, A. (2005). To empower or not to empower your sales force? An empirical examination of the influence of leadership empowerment behavior on customer satisfaction and performance. *Journal of applied psychology*, 90(5), 945.
- Amundsen, S., & Martinsen, Ø. L. (2014). Empowering leadership: Construct clarification, conceptualization, and validation of a new scale. *The Leadership Quarterly*, 25(3), 487-511.
- Amundsen, S., & Martinsen, Ø. L. (2015). Linking empowering leadership to job satisfaction, work effort, and creativity: The role of self-leadership and psychological empowerment. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 22(3), 304-323.
- Arthur, M. B., Khapova, S. N., & Wilderom, C. P. (2005). Career success in a boundaryless career world. *Journal of organizational behavior*, 26(2), 177-202.
- Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (1996). *The boundaryless career*: Oxford University Press.
- Baguley, T. (2012). *Serious stats: A guide to advanced statistics for the behavioral sciences*: Macmillan International Higher Education.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*: Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Barlett, J. E., Kotrlik, J. W., & Higgins, C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information technology, learning, and performance journal*, 19(1), 43.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173.
- Bartko, J. J. (1976). On various intraclass correlation reliability coefficients. *Psychological Bulletin*, 83(5), 762.
- Bartunek, J. M., & Spreitzer, G. M. (2006). The interdisciplinary career of a popular construct used in management: Empowerment in the late 20th century. *Journal of Management Inquiry*, 15(3), 255-273.
- Baruch, Y., & Budhwar, P. S. (2006). A comparative study of career practices for management staff in Britain and India. *International Business Review*, 15(1), 84-101.
- Bauer, T. N., & Green, S. G. (1996). Development of leader-member exchange: A longitudinal test. *Academy of management journal*, 39(6), 1538-1567.
- Bezuijen, X. M., Dam, K., Berg, P. T., & Thierry, H. (2010). How leaders stimulate employee learning: A leader–member exchange approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(3), 673-693.
- Biemann, T., Kearney, E., & Marggraf, K. (2015). Empowering leadership and managers' career perceptions: Examining effects at both the individual and the team level. *The Leadership Quarterly*, 26(5), 775-789.
- Boeije, H. R. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*: Boom Koninklijke Uitgevers.
- Boendermaker, P., Schippers, M., & Schuling, J. (2001). Men neme tien deelnemers en één moderator... Het recept voor het uitvoeren van focusgroeponderzoek. *Tijdschrift voor Medisch Onderwijs*, 20(4), 1-6.
- Boyce, C., & Neale, P. (2006). Conducting in-depth interviews: A guide for designing and conducting in-depth interviews for evaluation input.
- Brinkman, J. (2011). *Cijfers spreken: overtuigen met onderzoek en statistiek*: Groningen: Noordhoff Uitgevers BV.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*: Harlow, England: Pearson.
- Dansereau Jr, F., Graen, G., & Haga, W. J. (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations: A longitudinal investigation of the role making process. *Organizational behavior and human performance*, 13(1), 46-78.

- De Beule, J. (2014). *De impact van leader-member exchange op commitment: teamanciënniteit als moderator*. Universiteit Gent.
- De Vos, A., Dewettinck, K., & Buyens, D. (2007). Waarheen met de loopbaan? Voorkeuren van medewerkers en beïnvloeding door de organisatie. *TIJDSCHRIFT VOOR HRM*, 2, 27-51.
- De Vos, A., Dewettinck, K., & Buyens, D. (2008). To move or not to move? The relationship between career management and preferred career moves. *Employee Relations*, 30(2), 156-175.
- De Vos, A., Dewettinck, K., & Buyens, D. (2009). The professional career on the right track: A study on the interaction between career self-management and organizational career management in explaining employee outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 18(1), 55-80.
- De Vos, A., & Soens, N. (2008). Protean attitude and career success: The mediating role of self-management. *Journal of vocational behavior*, 73(3), 449-456.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Diepstraten, I., & Evers, A. (2012). Leraren leren. Een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren.
- Ellis, J. L. (2006). *Statistiek voor de psychologie: Boom onderwijs*.
- Erdogan, B., & Bauer, T. N. (2014). Leader-Member Exchange (LMX) Theory: The Relational Approach to. *The Oxford handbook of leadership and organizations*, 407.
- Fernandez, S., & Moldogaziev, T. (2011). Empowering public sector employees to improve performance: Does it work? *The American Review of Public Administration*, 41(1), 23-47.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*: SAGE.
- Graen, Novak, M. A., & Sommerkamp, P. (1982). The effects of leader—member exchange and job design on productivity and satisfaction: Testing a dual attachment model. *Organizational behavior and human performance*, 30(1), 109-131.
- Graen, & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.
- Grissom, J. A., Rubin, M., Neumerski, C. M., Cannata, M., Drake, T. A., Goldring, E., & Schuermann, P. (2017). Central office supports for data-driven talent management decisions: Evidence from the implementation of new systems for measuring teacher effectiveness. *Educational Researcher*, 46(1), 21-32.
- Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations* (Vol. 107): Sage.
- Hall, D. T., & Mirvis, P. H. (1996). The new protean career: Psychological success and the path with a heart. *The career is dead: Long live the career*, 15-45.
- Hill, F., & Huq, R. (2004). Employee empowerment: conceptualizations, aims and outcomes. *Total Quality Management & Business Excellence*, 15(8), 1025-1041.
- Houghton, J. D., & Yoho, S. K. (2005). Toward a contingency model of leadership and psychological empowerment: when should self-leadership be encouraged? *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(4), 65-83.
- Hox, J. J., Moerbeek, M., & Van de Schoot, R. (2017). *Multilevel analysis: Techniques and applications*: Routledge.
- Janssen, O., & van Yperen, N. (2004). Employees' goal orientations, the quality of leader-member exchange, and the outcomes of job performance and job satisfaction. *Academy of management journal*, 47, 368-384.
- Kaye, B., & Farren, C. (1996). Up is not the only way. *Training & Development*, 50(2), 48-54.
- Keller, T., & Dansereau, F. (1995). Leadership and empowerment: A social exchange perspective. *Human Relations*, 48(2), 127-146.
- Kessels, J. (2015). De vele verschijningen van leiderschap. *Leiderschapsontwikkeling* (18): epiloog. *Opleiding en ontwikkeling*, 28(2), 7-11.
- Kim, M., & Beehr, T. A. (2017). Directing our own careers, but getting help from empowering leaders. *Career Development International*, 22(3), 300-317.
- King, Z. (2004). Career self-management: Its nature, causes and consequences. *Journal of vocational behavior*, 65(1), 112-133.
- Korzilius, H. (2000). *De kern van survey-onderzoek*: Uitgeverij Van Gorcum.

- Kozlowski, S. W., & Doherty, M. L. (1989). Integration of climate and leadership: Examination of a neglected issue. *Journal of applied psychology*, 74(4), 546.
- Kraimer, M. L., Wayne, S. J., & Jaworski, R. a. A. (2001). Sources of support and expatriate performance: The mediating role of expatriate adjustment. *Personnel Psychology*, 54(1), 71-99.
- Kuijpers, M., Evers, A., Kreijns, K., Klaijnsen, A., & Kessels, J. (2014). Leren (en) innoveren: Onderzoek naar professionaliseringsruimte van docenten in PO, VO en MBO: Garant.
- Liden, R. C., Sparrowe, R. T., & Wayne, S. J. (1997). Leader-member exchange theory: The past and potential for the future. *Research in personnel and human resources management*, 15, 47-120.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., & Sparrowe, R. T. (2000). An examination of the mediating role of psychological empowerment on the relations between the job, interpersonal relationships, and work outcomes. *Journal of applied psychology*, 85(3), 407.
- Lorinkova, N. M., Pearsall, M. J., & Sims, H. P. (2013). Examining the differential longitudinal performance of directive versus empowering leadership in teams. *Academy of management journal*, 56(2), 573-596.
- Manz, C. C. (1986). Self-leadership: Toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. *Academy of management review*, 11(3), 585-600.
- Manz, C. C., & Sims, H. P. (2001). *The new superleadership: Leading others to lead themselves*: Berrett-Koehler Publishers.
- Noe, R. A. (1996). Is career management related to employee development and performance? *Journal of organizational behavior*, 119-133.
- Ouwerling, J. (2015). *De modererende rol van transformationeel leiderschap op het effect van diversiteit op professioneel leren binnen docententeams*. University of Twente.
- Pearce, C. L., Sims Jr, H. P., Cox, J. F., Ball, G., Schnell, E., Smith, K. A., & Trevino, L. (2003). Transactors, transformers and beyond: A multi-method development of a theoretical typology of leadership. *Journal of Management development*, 22(4), 273-307.
- Power, R. L. (2013). Leader-member exchange theory in higher and distance education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(4).
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior research methods, instruments, & computers*, 36(4), 717-731.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior research methods*, 40(3), 879-891.
- Quigley, N. R., & Tymon Jr, W. G. (2006). Toward an integrated model of intrinsic motivation and career self-management. *Career Development International*, 11(6), 522-543.
- Runhaar, P. (2017). How can schools and teachers benefit from human resources management? Conceptualising HRM from content and process perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 639-656.
- Runhaar, P., Bouwmans, M., & Vermeulen, M. (Submitted). Exploring Teachers' Career Self-Management. Considering the Roles of Organizational Career Management, Occupational Self-Efficacy and Learning Goal Orientation.
- Thoresen, C. E., & Mahoney, M. J. (1974). *Behavioral self-control*: Holt McDougal.
- Van Dam, K., Nikolova, I., & Van Ruysseveldt, J. (2013). Het belang van 'leader-member exchange'(LMX) en situationele doeloriëntatie als voorspellers van job crafting. *Gedrag & Organisatie*, 26, 66-84.
- Van Wesemael, H. (2016). *HR activiteiten en hun invloed op de affectieve betrokkenheid van medewerkers. De relatie tussen HR activiteiten, leader-member exchange (LMX) en de affectieve betrokkenheid van medewerkers, binnen een dienstverlenend bedrijf*. Open Universiteit Nederland.
- Verboon, P., & Peels, D. (2010). Mediatie analyse. Gedownload van: http://ou-nl.academia.edu/Peter-Verboon/Teaching/20442/Mediatie_Analyse.
- Verschuren, P. (2011). De waarde van kwalitatieve strategieën voor het praktijkgericht onderzoek. *Kwalitatief onderzoek*, 16(2), 3-5.

- Wayne, S. J., Liden, R. C., Kraimer, M. L., & Graf, I. K. (1999). The role of human capital, motivation and supervisor sponsorship in predicting career success. *Journal of organizational behavior*, 577-595.
- Winkler, I. (2010). Leader–member exchange theory *Contemporary leadership theories* (pp. 47-53): Springer.
- Wright, K. B. (2005). Researching Internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. *Journal of computer-mediated communication*, 10(3), JCMC1034.

Bijlagen

Bijlage I

Vragenlijst Loopbaansturing

Om wille van de leesbaarheid zijn de antwoordkeuzes in deze vragenlijst verwijderd en worden alleen de vragen weergegeven. De vragen over PCM (vraag 1 t/m 13), EL (vraag 48 t/m 65) en LMX (vraag 66 t/m 72) zijn cursief gemaakt in onderstaande vragenlijst.

DEEL A: LOOPBAANSTURING

1. *Ik heb een netwerk van contacten uitgebouwd die mij informeren over gebeurtenissen en veranderingen binnen de school*
2. *Ik neem initiatieven op thema's waar niemand van mijn collega's initiatief op neemt*
3. *Ik attendeer mijn leidinggevende geregeld over datgene wat ik realiseer*
4. *Ik vraag mijn leidinggevende geregeld om advies inzake mijn professionele ontwikkeling en loopbaanontwikkeling*
5. *Ik heb binnen de school een netwerk van collega's die mij kunnen helpen bij mijn professionele ontwikkeling*
6. *Ik zorg ervoor dat ik competenties ontwikkel die nodig zijn om persoonlijke doelstellingen te realiseren*
7. *Ik maak mijn leidinggevende duidelijk wat mijn ambities zijn*
8. *Ik vraag advies over mijn professionele en loopbaanontwikkeling aan meer ervaren collega's binnen de afdeling*
9. *Ik zorg ervoor dat ik kennis en competenties opbouw in domeinen die van centraal belang zijn voor de school*
10. *Ik maak mijn leidinggevende duidelijk welke taken ik graag wens te doen*
11. *Ik vraag advies over mijn professionele en loopbaanontwikkeling aan contacten buiten de afdeling*
12. *Ik probeer contacten te leggen met invloedrijke personen binnen de afdeling en de school*
13. *Ik denk dat het bespreken van mijn ambities met collega's mij zal helpen in mijn verdere professionele en loopbaanontwikkeling*
14. Ik zorg ervoor dat ik mijn capaciteiten optimaal benut
15. Ik zorg ervoor dat ik niet teveel hoef om te gaan met personen wiens problemen mij emotioneel raken
16. Ik vraag collega's om advies
17. Ik probeer mezelf bij te scholen
18. Als er nieuwe ontwikkelingen zijn, sta ik vooraan om ze te horen en uit te proberen
19. Ik vraag of mijn leidinggevende tevreden is over mijn werk
20. Ik zorg ervoor dat ik zelf kan beslissen hoe ik iets doe
21. Ik zorg ervoor dat ik minder moeilijke beslissingen in mijn werk hoef te nemen
22. Ik probeer nieuwe dingen te leren op mijn werk
23. Ik vraag anderen om feedback over mijn functioneren
24. Ik zorg ervoor dat ik minder emotioneel inspannend werk moet verrichten

25. Ik zoek inspiratie bij mijn leidinggevende
26. Ik neem geregeld extra taken op me hoewel ik daar geen extra salaris voor ontvang
27. Ik probeer mezelf te ontwikkelen
28. Ik zorg ervoor dat ik niet teveel hoeft om te gaan met mensen die onrealistische verwachtingen hebben
29. Als het rustig is op mijn werk, zie ik dat als een kans om nieuwe projecten op te starten
30. Ik vraag mijn leidinggevende om mij te coachen
31. Ik zorg ervoor dat ik minder geestelijk inspannend werk hoeft te verrichten
32. Ik probeer mijn werk wat zwaarder te maken door de onderliggende verbanden van mijn werkzaamheden in kaart te brengen
33. Als er een interessant project voorbijkomt, bied ik mezelf proactief aan als projectmedewerker
34. Ik zorg ervoor dat ik me niet lange tijd achter elkaar hoeft te concentreren

DEEL B: KENMERKEN VAN DE WERKCONTEXT

In onze school...

35. ... worden ontwikkelingsassessments gehouden om het groeipotentieel te bevorderen
36. ... vinden regelmatig sessies plaats over persoonlijke doelen t.a.v. professionele en loopbaanontwikkeling
37. ... hebben we duidelijke loopbaan en ontwikkelpaden
38. ... beoordelen we regelmatig hoe medewerkers zich versneld kunnen ontwikkelen
39. ... worden regelmatig trainingen verzorgd door eigen medewerkers
40. ... heeft iedereen een uitgewerkt persoonlijk ontwikkelingsplan
41. ... worden competenties van medewerkers vastgelegd en bijgehouden op een centraal punt
42. ... gebruiken we de eigen performance evaluatie als basis voor de planning van de professionele loopbaanontwikkeling
43. ... heb ik met mijn leidinggevende regelmatig gesprekken over mijn professionele en loopbaanontwikkeling
44. ... worden taken aangeboden die passen bij mijn wensen en ambitie
45. ... krijg ik regelmatig taken waardoor ik mijn competenties kan verbeteren
46. ... wordt bij de planning van mijn professionele loopbaanontwikkeling uitgegaan van mijn prestaties en talenten
47. ... ziet mijn leidinggevende er op toe dat mijn werk uitdagend is en blijft

Mijn leidinggevende...

48. ... *benoemt dat ik verantwoordelijkheid zal nemen*
49. ... *geeft me macht*
50. ... *geeft me leiding over kwesties binnen mijn afdeling*
51. ... *toont een positieve houding tegenover mij, beginnend met mijn eigen gedefinieerde taken*
52. ... *moedigt me aan om initiatief te nemen*
53. ... *toont betrokkenheid bij het bereiken van mijn doelen*
54. ... *toont betrokkenheid bij mijn doelgerichte manier van werken*
55. ... *luistert naar mij*

- 56. ... herkent mijn sterke en zwakke kanten
- 57. ... nodigt me uit mijn sterke kanten te gebruiken wanneer dat nodig is
- 58. ... geeft een helder beeld van de toekomst
- 59. ... bespreekt gedeelde zaken met mij
- 60. ... toont mij hoe hij zijn werk organiseert
- 61. De werkplanning van de leidinggevende is zichtbaar voor mij
- 62. Ik heb inzicht in hoe mijn leidinggevende zijn werkdagen indeelt
- 63. Mijn leidinggevende laat me zien hoe ik mijn manier van werken kan verbeteren
- 64. Mijn leidinggevende begeleidt mij in hoe ik mijn werk op de beste manier kan doen
- 65. Mijn leidinggevende vertelt me over zijn eigen manier om zijn werk te organiseren
- 66. Mijn leidinggevende zou persoonlijk bereid zijn mij te helpen bij het oplossen van problemen in mijn werk
- 67. Mijn werkrelatie met mijn leidinggevende is effectief
- 68. Ik heb voldoende vertrouwen in mijn leidinggevende dat ik zijn beslissingen zou verdedigen en verantwoorden als hij niet aanwezig zou zijn om dit te doen
- 69. Mijn leidinggevende neemt mijn suggesties voor verandering in overweging
- 70. Mijn leidinggevende en ik zijn geschikt voor elkaar
- 71. Mijn leidinggevende begrijpt mijn problemen en behoeften
- 72. Mijn leidinggevende herkent mijn potentie
Mijn collega's...
- 73. ... geven mij bruikbare informatie en advies
- 74. ... begrijpen me en steunen mij
- 75. ... geven mij duidelijke en bruikbare feedback over mijn werk
- 76. ... geven mij praktische ondersteuning bij mijn werk

DEEL C: PERSOONLIJKE KENMERKEN

- 77. Mijn doel in mijn werk is het beter te doen dan anderen
- 78. ... is het niet slechter te doen dan anderen
- 79. ... is het beter te doen dan voorheen
- 80. ... is het niet slechter te doen dan voorheen
- 81. Mijn belangrijkste doel in mijn werk is het...
- 82. Mijn belangrijkste doel in mijn werk is het...
- 83. Mijn belangrijkste doel in mijn werk is het...
- 84. Mijn belangrijkste doel in mijn werk is het...
- 85. Mijn belangrijkste doel in mijn werk is het...
- 86. Mijn belangrijkste doel in mijn werk is het...
- 87. Ik kan kalm blijven wanneer ik geconfronteerd word met moeilijkheden in mijn werk, omdat ik kan terugvallen op mijn vaardigheden
- 88. Wanneer ik geconfronteerd word met een probleem in mijn werk, dan vind ik meestal verschillende oplossingen

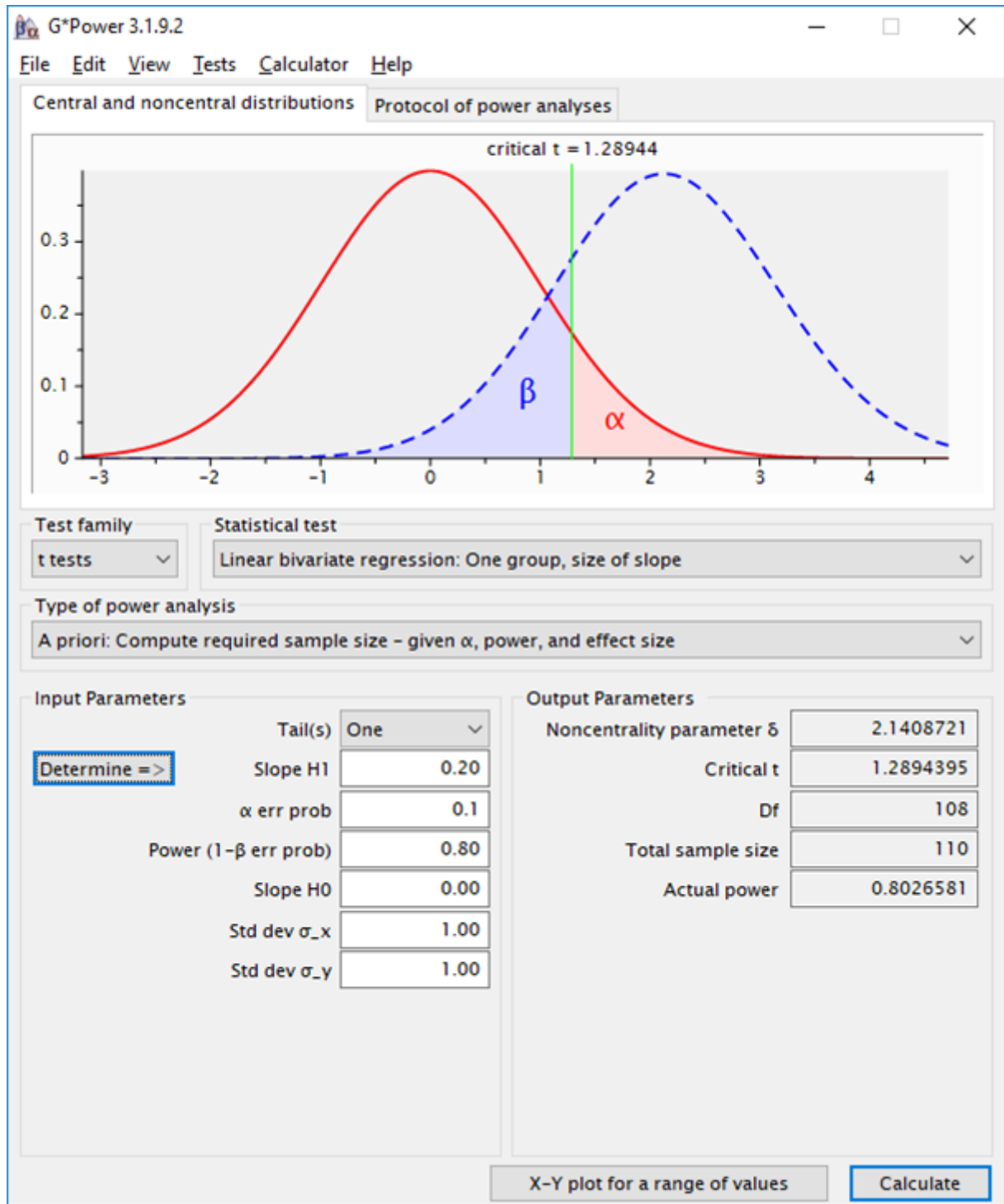
- 89. Wat er ook gebeurt in mijn werk, ik kan het gewoonlijk wel aan
- 90. De ervaringen die ik in het verleden in mijn werk heb opgedaan, hebben me goed voorbereid op mijn huidige werk
- 91. In mijn werk haal ik de doelstellingen die ik mezelf stel
- 92. Ik ben voldoende gewapend om de eisen van mijn werk het hoofd te bieden
- 93. Ik wilde dat ik een andere baan had dan het leraarschap
- 94. Als ik opnieuw mocht kiezen, zou ik geen leraar zijn
- 95. Ik denk er vaak over om het lerarenberoep te verlaten

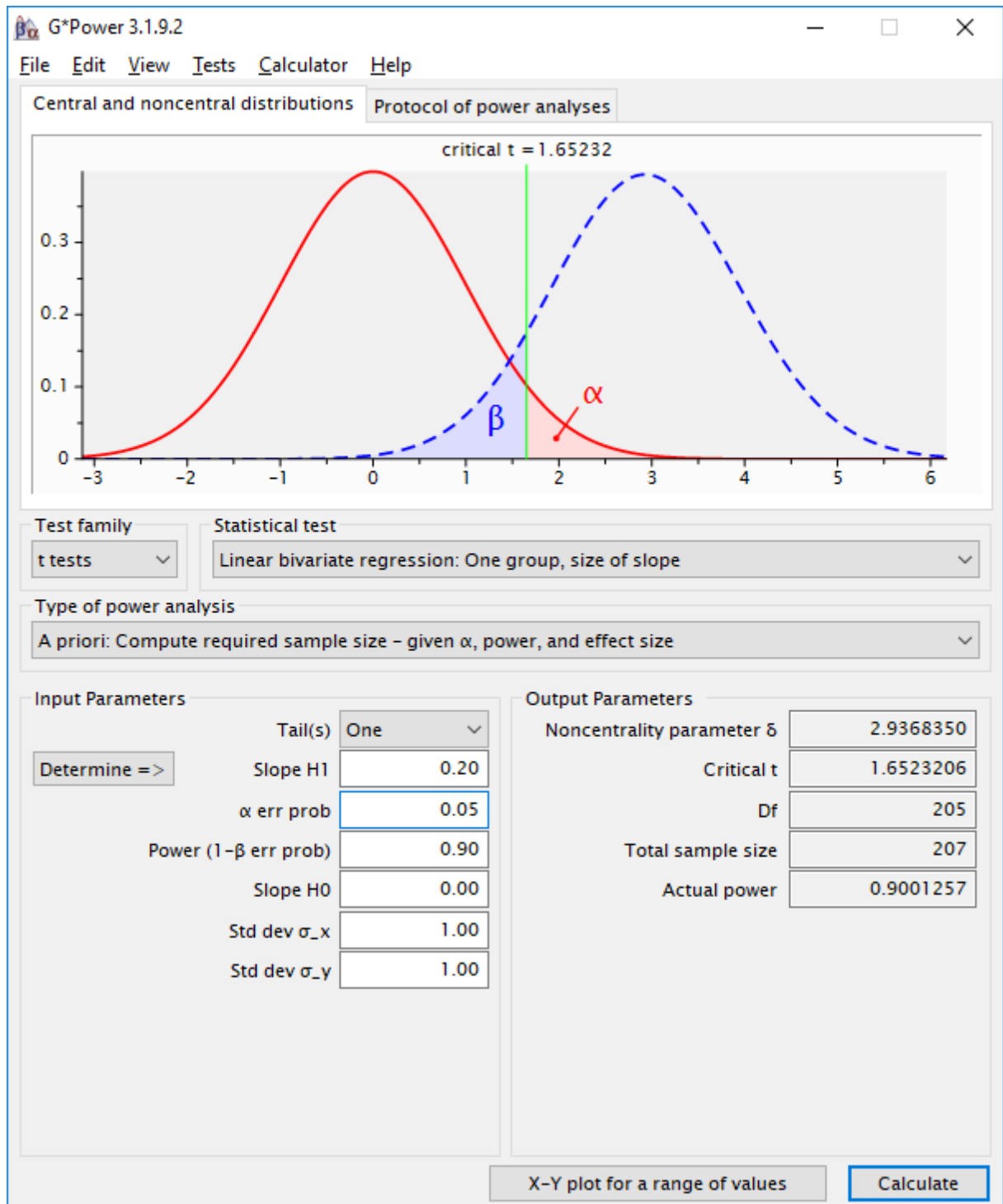
DEEL D: DEMOGRAFISCHE GEGEVENS

- 96. Wat is uw geslacht?
- 97. Uw leeftijd:
- 98. Uw opleidingsniveau is:
- 99. Hoeveel jaren ervaring heeft u in het onderwijs?
- 100. Hoeveel jaren bent u werkzaam binnen de huidige baan?
- 101. Het schooltype waaraan u les geeft:
- 102. Op welke school en (evt.) welke locatie bent u werkzaam?
- 103. Wilt u meewerken aan een interview na het invullen van de vragenlijst? Typ dan hieronder uw mailadres:

Bijlage II

Power-analyses ten behoeve van steekproefgrootte





*Bijlage III***Analyses onderzoeksgroep**

Tabel 1

Percentage respondententen per school

School	Respondenten		
	Aantal docenten	Aantal respondenten	Percentage
Corlaercollege	167	12	7,2%
Da Vinci College	147	2	1,4%
De Swaef	77	23	29,9%
Gomarus College	180	12	6,7%
Guido de Brés	130	25	19,3%
Herbert Visser College	143	1	0,7%
Ivo Deurne	213	1	0,5%
Jan Tinbergencollege	133	25	18,8%
Kaj Munk College	148	16	10,8%
Marnix	65	14	21,5%
Mollercollege	90	3	3,3%
Nautilus College	71	15	21,1%
Pieter Zandt Scholengemeenschap ²	224	53	23,7%
Revijs	56	16	28,6%
Rijnlands Lyceum	80	11	13,8%
Stanislascollege locatie Krakeelpolderweg	51	8	15,7%
Stanislascollege locatie Reinier de Graafpad	60	9	15,0%
Trinitas College locatie Han Fortmann	270	3	1,1%
Trinitas College locatie Johannes Bosco	270	2	0,7%
Visser 't Hoofd Lyceum	24	4	16,7%
Gemiddeld			13%

² Deze scholengemeenschap bestaat uit verschillende locaties (Kampen, Urk, IJsselmuiden, Staphorst). Omdat veel docenten op meerdere locaties werkzaam zijn is er voor gekozen uit te gaan van de gehele scholengemeenschap

Tabel 2

Aantal mannelijke/ vrouwelijke respondenten

Geslacht	Frequentie	Percentage
Man	101	39,6%
Vrouw	91	35,7%
Totaal	192	75,3%
Missing values	63	24,7%
Totaal	255	100%

Tabel 3

Leeftijdsklasse

Leeftijdsklasse	Frequentie	Percentage
19-28 jaar	28	11,0%
29-38 jaar	37	14,5%
39-48 jaar	38	14,9%
49-58 jaar	56	22,0%
59-68 jaar	33	12,9%
Totaal	192	75,3%
Missing values	63	24,7%
Totaal	255	100%

Tabel 4

Opleidingsniveau

Opleidingsniveau	Frequentie	Percentage
Mbo	4	1,6%
Hbo	122	47,8%
Wo	61	23,9%
Anders, namelijk	5	2,0%
Totaal	192	75,3%
Missing values	63	24,7%
Totaal	255	100%

Tabel 5

Overige opleidingsniveaus

Overige opleidingsniveaus	Frequentie	Percentage
Mbo, hbo, wo	250	98%
Hbo master	2	0,8%
Master-sen	2	0,8%
Wo- nog niet volledig afgerond	1	0,4%
Totaal	255	100%

Tabel 6

Aantal jaren ervaring in het onderwijs

Onderwijservaring	Frequentie	Percentage
1-10 jaar	57	22,4%
11-20 jaar	68	26,7%
21-30 jaar	36	14,1%
31-40 jaar	24	9,4%
40-47 jaar	7	2,7%
Totaal	192	75,3%
Missing values	63	24,7%
Totaal	255	100%

Tabel 7

Aantal jaren ervaring binnen huidige baan

Ervaring baan	Frequentie	Percentage
1-10 jaar	107	42,0%
11-20 jaar	47	18,4%
21-30 jaar	21	8,2%
31-40 jaar	13	5,1%
40-47 jaar	1	0,4%
Totaal	189	74,1%
Missing values	66	25,9%
Totaal	255	100%

Tabel 8

Type onderwijs waaraan wordt lesgegeven

Schooltype	Aantal respondenten	Percentage
Vmbo bb	51	20,0%
Vmbo kb	60	23,5%
Vmbo gl	36	14,1%
Vmbo tl	45	17,6%
Vmbo gt	35	13,7%
Mavo	44	17,3%
Havo	69	27,1%
Mavo/havo	29	11,4%
Havo/vwo	66	25,9%
Vwo	58	22,7%
Anders namelijk	28	11,0%

Opmerking. Hier ontbreekt een totaalpercentage, omdat de respondenten meerdere keuzes konden maken (uitkomst > 100%)

Tabel 9

Overige types onderwijs waaraan wordt lesgegeven

Overige schooltypes	Aantal respondenten	Percentage
Schooltypes Tabel 8	229	89,8%
Borgklas	1	0,4%
Cluster 4	1	0,4%
Directie	1	0,4%
Gymnasium	1	0,4%
Intern begeleider vmbo	1	0,4%
Mbo	2	0,8%
Onderwijsassistent	1	0,4%
Praktijkonderwijs	7	2,8%
Q4	1	0,4%
RT	1	0,4%
Tto gymnasium/atheneum	1	0,4%
Vmbo alle niveaus	1	0,4%
Vso	3	1,2%
Vso havo/vwo	1	0,4%
Vso tl	2	0,8%
Vso vmbo	1	0,4%
Totaal	255	100%

Bijlage IV

Analyses (sub)schalen

Tabel 1

Cronbach's Alpha en indeling vragen schalen en subschalen

Schaal	Cronbach's Alpha	Vraagnummers
<i>Hoofdschaal EL</i>	.946	48 t/m 65
Subschaal EL ₁	.929	48 t/m 59
Subschaal EL ₂	.915	60 t/m 65
<i>Hoofdschaal LMX</i>	.936	66 t/m 72
<i>Hoofdschaal PCM</i>	.794	1 t/m 13
Subschaal PCM _A	.736	3, 12, 10, 2, 4, 7, 1
Subschaal PCM _B	.662	5, 8, 13, 11
Subschaal PCM _C	.635	6, 9

Opmerking. Hieronder zijn de titels van de subschalen weergegeven:

Subschaal EL₁: Ondersteuning bij autonomie

Subschaal EL₂: Ondersteuning bij ontwikkeling

Subschaal PCM_A: Initiatief tonen

Subschaal PCM_B: Advies inwinnen

Subschaal PCM_C: Competenties ontwikkelen

Tabel 2

Principale Componenten Analyse PCM

Items	Factorloadingen		
	A	B	C
<i>Initiatief tonen</i>			
3. Ik attendeer mijn leidinggevende geregeld over datgene wat ik realiseer	.792		
12. Ik probeer contacten te leggen met invloedrijke personen binnen de afdeling en de school	.614		
10. Ik maak mijn leidinggevende duidelijk welke taken ik graag wens te doen	.582		
2. Ik neem initiatieven op thema's waar niemand van mijn collega's initiatief op neemt	.580		
4. Ik vraag mijn leidinggevende geregeld om advies inzake mijn professionele ontwikkeling en loopbaanontwikkeling	.496		
7. Ik maak mijn leidinggevende duidelijk wat mijn ambities zijn	.493		
1. Ik heb een netwerk van contacten uitgebouwd die mij informeren over gebeurtenissen en veranderingen binnen de school	.481		
<i>Advies inwinnen</i>			
5. Ik heb binnen de school een netwerk van collega's die mij kunnen helpen bij mijn professionele ontwikkeling		.737	
8. Ik vraag advies over mijn professionele en loopbaanontwikkeling aan meer ervaren collega's binnen de afdeling		.727	
13. Ik denk dat het bespreken van mijn ambities met collega's mij zal helpen in mijn verdere professionele en loopbaanontwikkeling		.711	
11. Ik vraag advies over mijn professionele en loopbaanontwikkeling aan contacten buiten de afdeling		.479	
<i>Competenties ontwikkelen</i>			
6. Ik zorg ervoor dat ik competenties ontwikkel die nodig zijn om persoonlijke doelstellingen te realiseren			.854
9. Ik zorg ervoor dat ik kennis en competenties opbouw in domeinen die van centraal belang zijn voor de school			.724

Tabel 3

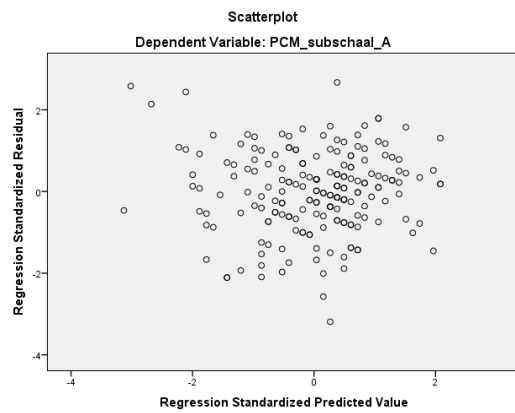
Principale Componenten Analyse EL

Items	Factorladingen	
	A	B
<i>Ondersteuning bij autonomie</i>		
51. Mijn leidinggevende toont een positieve houding tegenover mij, beginnend met mijn eigen gedefinieerde taken	.840	
55. Mijn leidinggevende luistert naar mij	.807	
57. Mijn leidinggevende nodigt me uit mijn sterke kanten te gebruiken wanneer dat nodig is	.786	
56. Mijn leidinggevende herkent mijn sterke en zwakke kanten	.758	
53. Mijn leidinggevende toont betrokkenheid bij het bereiken van mijn doelen	.757	
52. Mijn leidinggevende moedigt me aan om initiatief te nemen	.738	
54. Mijn leidinggevende toont betrokkenheid bij mijn doelgerichte manier van werken	.723	
49. Mijn leidinggevende geeft me macht	.668	
59. Mijn leidinggevende bespreekt gedeelde zaken met mij	.576	
50. Mijn leidinggevende geeft me leiding over kwesties binnen mijn afdeling	.525	
48. Mijn leidinggevende benoemt dat ik verantwoordelijkheid zal nemen	.500	
<i>Ondersteuning bij ontwikkeling</i>		
62. Ik heb inzicht in hoe mijn leidinggevende zijn werkdagen indeelt		.867
61. De werkplanning van de leidinggevende is zichtbaar voor mij		.857
65. Mijn leidinggevende vertelt me over zijn eigen manier om zijn werk te organiseren		.835
60. Mijn leidinggevende toont mij hoe hij zijn werk organiseert		.762
63. Mijn leidinggevende laat me zien hoe ik mijn manier van werken kan verbeteren		.688
64. Mijn leidinggevende begeleidt mij in hoe ik mijn werk op de beste manier kan doen		.667
58. Mijn leidinggevende geeft een helder beeld van de toekomst ³		.599

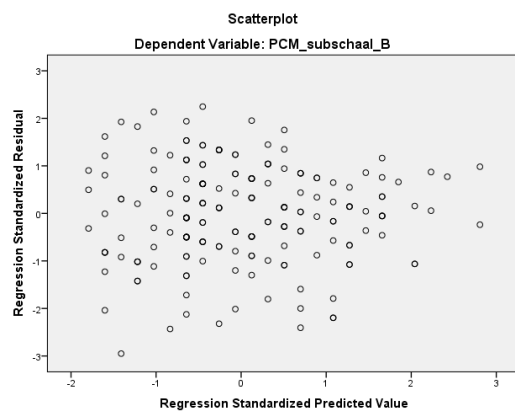
³ Deze vraag is niet opgenomen in de indeling van Amundsen en Martinsen (2014)

Bijlage V

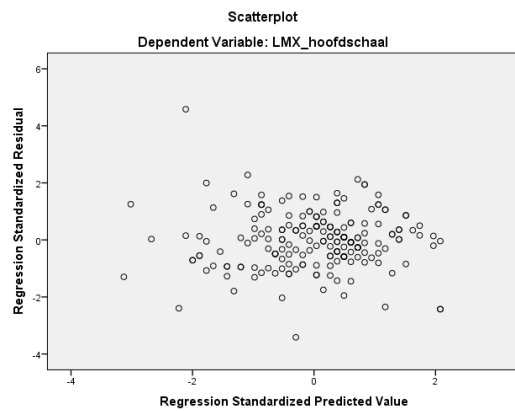
Resultaten



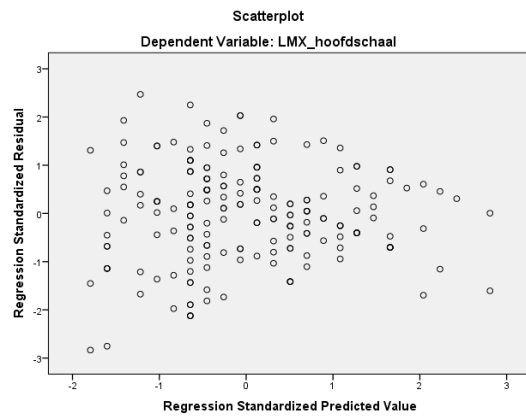
Figuur 1. Residual error-termen



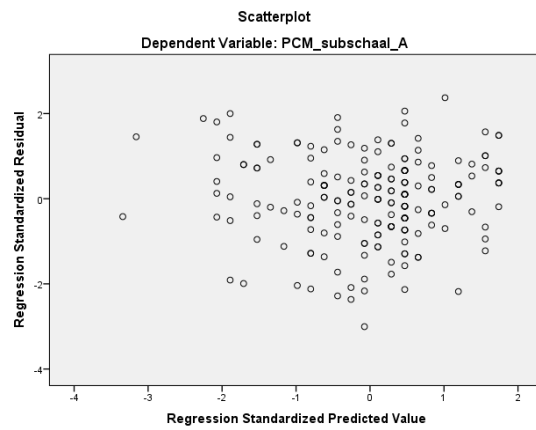
Figuur 2. Residual error-termen



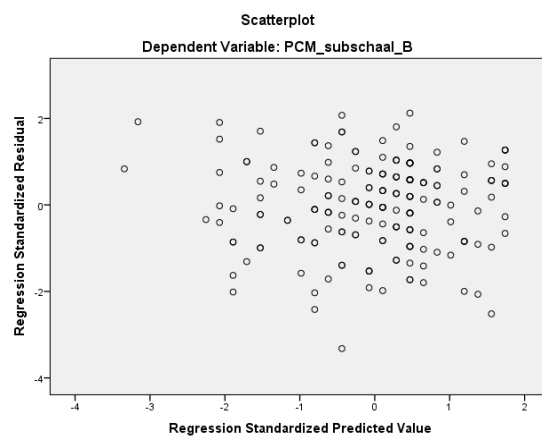
Figuur 3. Residual error-termen



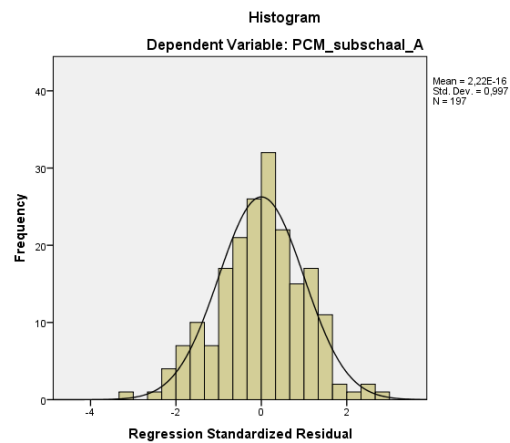
Figuur 4. Residual error-termen



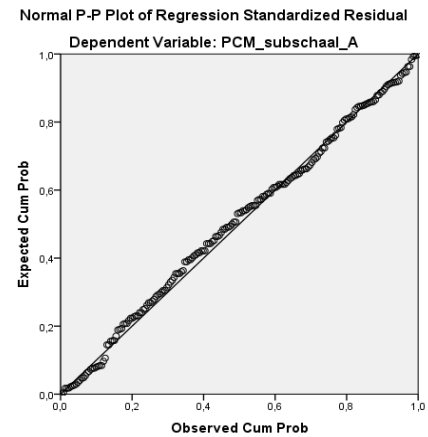
Figuur 5. Residual error-termen



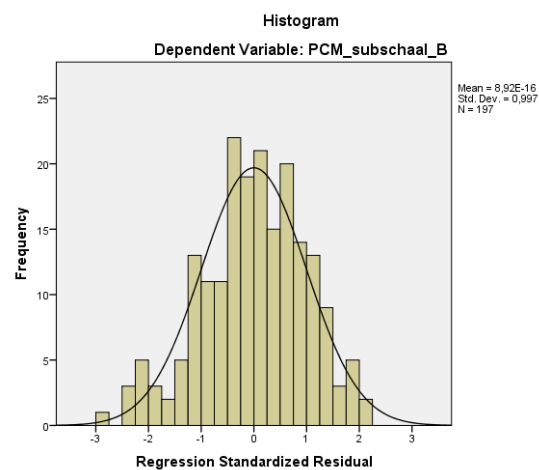
Figuur 6. Residual error-termen



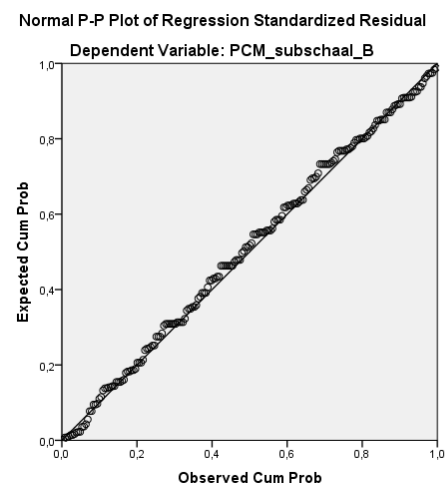
Figuur 7. Histogram residual errors (resttermen) en standaard normale verdeling



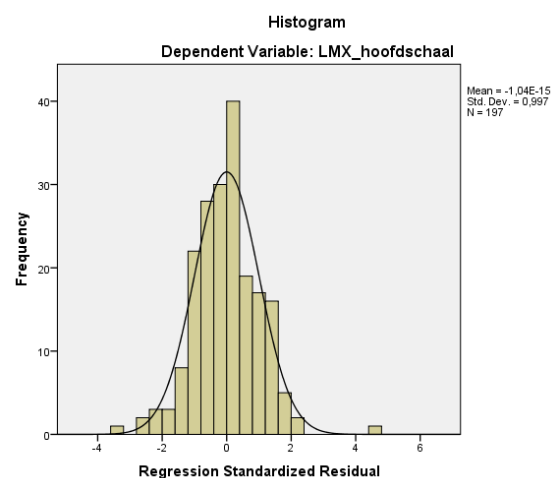
Figuur 8. P-P-plot normaalverdeling



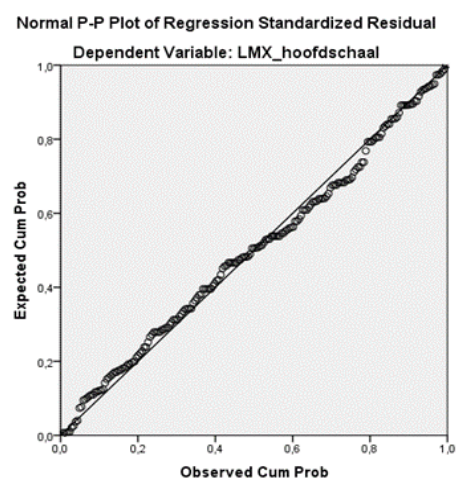
Figuur 9. Histogram residual errors (resttermen) en standaard normale verdeling



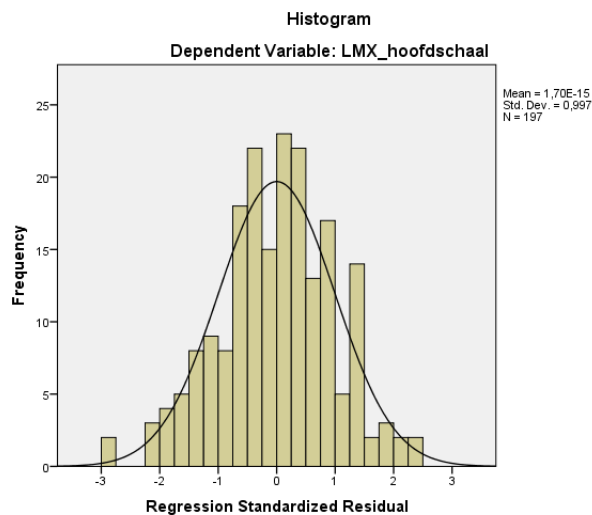
Figuur 10. P-P-plot normaalverdeling



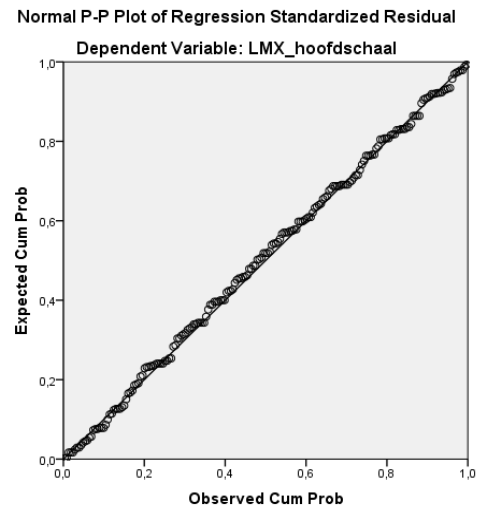
Figuur 11. Histogram residual errors (resttermen) en standaard normale verdeling



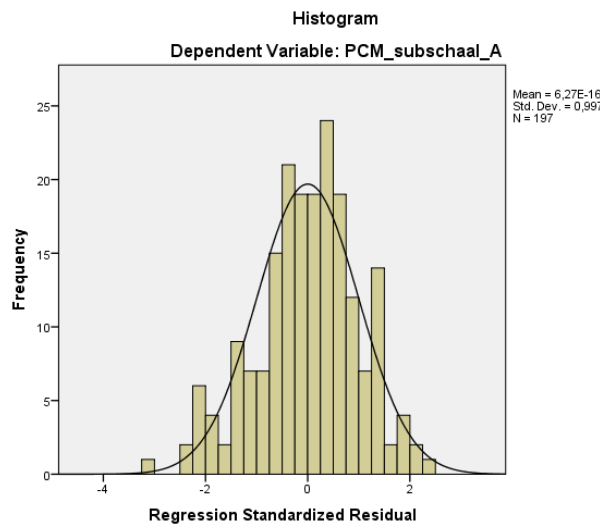
Figuur 12. P-P-plot normaalverdeling



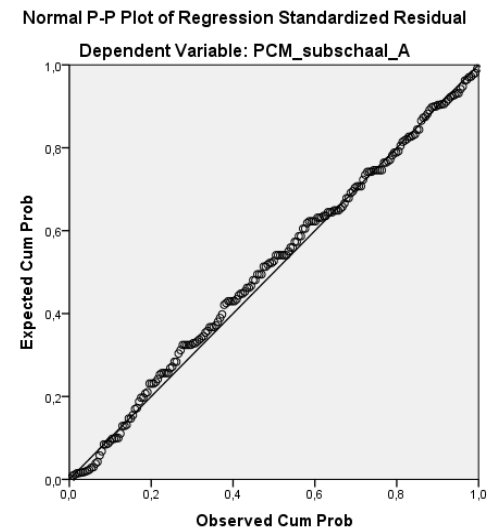
Figuur 13. Histogram residual errors (resttermen) en standaard normale verdeling



Figuur 14. P-P-plot normaalverdeling



Figuur 15. Histogram residual errors (resttermen) en standaard normale verdeling



Figuur 16. P-P-plot normaalverdeling

Tabel 1

Onafhankelijkheid van de errortermen (Durbin-Watson test)

Schaal	Waarde
PCM _A afhankelijk, EL ₁ onafhankelijk	2.09
PCM _B afhankelijk, EL ₂ onafhankelijk	2.04
LMX afhankelijk, EL ₁ onafhankelijk	1.80
LMX afhankelijk, EL ₂ onafhankelijk	1.81
PCM _A afhankelijk, LMX onafhankelijk	2.06
PCM _B afhankelijk, LMX onafhankelijk	2.19

Tabel 2

Meervoudige regressieanalyses Hypothese 1

Model	Afhankelijke variabele	Predictors	R ²	F	p	β predictor 1	t	p	β predictor 2	t	p
1	PCM _A	EL ₁	.182	$F(1,195) = 43.47$	.000	.43	6.59	.000			
2	PCM _A	EL ₁ , EL ₂	.187	$F(2,194) = 22.26$	.000	.36	4.04	.000	.09	1.02	.310
1	PCM _B	EL ₂	.209	$F(1,195) = 51.53$	.000	.46	7.18	.000			
2	PCM _B	EL ₂ , EL ₁	.221	$F(2,194) = 27.54$	.000	.35	3.99	.000	.15	1.74	.084
1	PCM _C	EL ₂	.017	$F(1,195) = 3.37$	.068	.13	1.84	.068			
2	PCM _C	EL ₂ , EL ₁	.020	$F(2,194) = 1.97$	.142	.08	0.79	.043	.08	0.76	.448

Opmerking. Titels subschalen: PCM_A ‘Initiatief tonen’, PCM_B ‘Advies inwinnen’, PCM_C ‘Competenties ontwikkelen’, EL₁ ‘Ondersteuning bij autonomie’, EL₂ ‘Ondersteuning bij ontwikkeling’

Bijlage VI

Semigestructureerd raamwerk ten behoeve van de interviews

Introductie en kennismaken

- Voorstellen.
- Doel van het interview benoemen: verdieping aanbrengen in de gegevens van de vragenlijst zodat deze verder uitgediept/verklaard kan worden. Dit t.b.v. mijn afstudeeronderzoek en onderzoek van het – naam scholengemeenschap – naar werkbelasting.
- De onderzoeksgegevens worden geanonimiseerd (uw naam en naam van de school worden niet genoemd).
- Van dit gesprek wordt een geluidsopname gemaakt welke dient voor de transcriptie van het gesprek.
- Het gesprek duurt ongeveer 45 minuten.
- Aanpak: wanneer de geluidsopname start noemt de docent zijn/haar naam en naam van de school. Vervolgens wordt aan de hand van verschillende open vragen nagedacht over het concept loopbaanontwikkeling en de rol van de leidinggevende hierbij.

Start geluidsopname

Vragen of de docent zijn naam en school noemt (zodat iedere geluidsopname makkelijk te herleiden is).

Start gesprek

- Wat is volgens u loopbaanontwikkeling?
- Vindt u dat u hier op actieve wijze mee bezig bent?
 - Indien ja: waarom en hoe is dit zichtbaar?
 - Indien nee: waarom niet?
- Wat kan volgens u bijdragen aan een goede loopbaanontwikkeling?
- Betreft u ook anderen (collega's, externen) bij uw loopbaanontwikkeling?
 - Indien ja: hoe en wat zijn uw ervaringen?
 - Indien nee: waarom niet?
- Bent u tevreden over de rol van de leidinggevende bij uw loopbaanontwikkeling?
 - Indien ja: waarom?
 - Indien nee: waarom niet?
- Hoe zou uw leidinggevende u (nog) meer kunnen stimuleren bij uw loopbaanontwikkeling?
- Toont u initiatief naar uw leidinggevende toe als het gaat om uw loopbaanontwikkeling?
 - Zo ja: op welke wijze?

- Zo nee: waarom niet?
- Heeft u zicht op de planning en werkwijze van uw leidinggevende? (dit is een belangrijk kenmerk van een type leiderschap welke effectief is gebleken bij het stimuleren van loopbaanontwikkeling).
- Indien ja: ervaart u dit als prettig?
- Indien nee: zou u dit waarderen?
- Zou u het prettig vinden als er door uw leidinggevende een toekomstvisie wordt gegeven- hoe moet deze er wat betreft loopbaanontwikkeling uitzien volgens u?
- Een van de vragen in de vragenlijst was ‘Mijn leidinggevende geeft me macht’. Op welke wijze ervaart u dit op de werkvloer?
- Zijn er verder nog zaken rondom loopbaanontwikkeling en/of de rol van de leidinggevende hierbij die nog niet aan de orde zijn gekomen?

Afsluiten gesprek

- Bedanken voor de medewerking.
- Privé-mailadres vragen om weergave van het gesprek te mailen (ter verificatie) welke binnen 1 week gemaild zal worden naar betreffende docent

Bijlage VII

Gespreksverslagen interviews

Interview DG, 13-7-2018

DG is sinds 1988 werkzaam als docent Duits op deze locatie en houdt zich daarnaast vooral bezig met het begeleiden van duale studenten voor de scholengemeenschap.

Loopbaanontwikkeling

DG ziet de school als een lerende organisatie. Leerlingen komen hier om te leren, maar van docenten wordt tevens een lerende houding gevraagd om constant door te blijven ontwikkelen. Dit is nodig omdat de maatschappij en leerlingen veranderen. Een school is volgens DG een platte organisatie. Starten in een functie en vervolgens eindigen in een andere functie komt niet zo vaak voor op een school, mede doordat er meer docenten nodig zijn dan leidinggevend. Er is wel een 'middenkader' (bijvoorbeeld de functie van teamondersteuner), maar veel mogelijkheden ten aanzien van loopbaanontwikkeling zijn er niet. Natuurlijk kun je wel beter worden in je vak – op didactisch en pedagogisch gebied. DG heeft echter wel een kans gekregen zich verder te ontwikkelen in zijn loopbaan – hoe heeft hij dit gedaan? DG vertelt dat in 2002 vanuit het ministerie is geïnitieerd om een deel van de opleiding van studenten plaats te laten vinden in de school. Middels een samenwerking tussen de scholen van de scholengemeenschap en Driestar Educatief werd dit proces verder vorm gegeven. DG is toen direct de opleiding voor schoolopleider gaan volgen en kreeg een paar jaar later kans de coördinator van dit project te worden. DG doet dit nu nog met volle tevredenheid. DG ambieerde geen functie in de directie omdat hij ook graag als docent werkzaam wilde blijven. Anderzijds wilde hij ook niet zijn hele loopbaan volledig les geven. Toch is DG hier eigenlijk 'in gerold': in 2002 was hij nog niet zo actief bezig met zijn loopbaanontwikkeling. DG waardeert het nu niet altijd 'van bel naar bel' te moeten werken (toch een bepaald keurslijf), maar meer vrijheid te hebben om zijn eigen tijd in te delen. Maar – zo zegt DG – dit is niet velen gegeven! De locatiedirecteur heeft hier overigens een stimulerende rol in gespeeld. Hij bracht de functie van coördinator onder de aandacht bij DG en heeft hem ook ondersteund bij het sollicitatieproces. Dit heeft DG als positief ervaren, alhoewel dit voor de locatie zelf uiteraard betekende dat hij minder uren kon lesgeven. Een aantal jaren geleden werd DG door Driestar Educatief gevraagd deel te nemen aan een promotie-traject, zodat DG meer werkzaam zou kunnen zijn op de Hogeschool van Driestar. Echter zag DG dit door de grote tijdsinvestering niet zitten. Uitdagingen ten aanzien van de loopbaanontwikkeling ziet DG vooral in de begeleiding van de duale student en niet zozeer in het lesgeven (hierin is DG wel 'up to date' - wat volgens hem iets anders is dan 'op de automatische

piloot'). Zo is het duale traject nu bezig om het curriculum te flexibiliseren, waarbij DG als begeleider van studenten persoonlijk bij betrokken is.

De rol van de leidinggevende bij loopbaanontwikkeling

DG heeft verschillende leidinggevers. In zijn functie als begeleider van duale studenten van de scholengemeenschap is dit de locatie-directeur. En vanuit Driestar Educatief is er ook een leidinggevende – voor het vak Duits. DG vindt het hebben van twee leidinggevers niet verwarrend, omdat het om verschillende facetten van zijn werk gaat. Maar soms ervaart DG wel eens een spanningsveld tussen beide vakgebieden (de bekende spagaat); prioriteiten stellen is dan belangrijk. Hoe ziet DG de rol van de leidinggevende bij loopbaanontwikkeling? Heel belangrijk vindt DG dat zijn werk gewaardeerd wordt. Ook belangrijk vindt DG stimulans door de leidinggevende wanneer zich kansen voordoen rondom loopbaanontwikkeling. Een voorbeeld: de leidinggevende van DG vroeg hem het e.e.a. uit te zoeken over internationalisering. Dit stimuleerde DG om een uitwisselingsproject in Hongarije te organiseren voor volgend schooljaar. Mede doordat er pas twee nieuwe, jonge, directieleden zijn gekomen (die een frisse wind door de school hebben laten waaien) ervaart DG een stimulerende sfeer t.a.v. loopbaanontwikkeling in de school. Door bij aanvang te observeren en vervolgens een bijeenkomst te organiseren is er door de nieuwe directieleden draagkracht gecreëerd vanuit de werkvloer voor ontwikkelingen en verbeteringen. Dit vindt DG een mooie manier van leidinggevers om een organisatie in beweging te krijgen. 'Alleen op de winkel passen', zo zegt DG, is niet voldoende – stilstand is achteruitgang, zeker in het onderwijs. In vergelijking met andere scholen van de scholengemeenschap scoort deze school wat laag als het gaat om de relatie met en kunde van de leidinggevende. Kan DG dit verklaren? Dit verbaast DG – ook uit gesprekken met collega's kan hij dit niet verklaren. Wellicht dat een aantal kritische docenten de vragenlijst hebben ingevuld, of de 'vastgeroeste' docent die niet zo voor vernieuwing is. DG benoemt in dit kader dat er een open wijze van spreken is op school – wellicht dat niet iedereen dat waardeert. Ook is er een periode geweest van wisselende directieleden die een vrijblijvende sfeer (gedoogcultuur) hanteerden. Nu vindt er n.a.v. gemaakte afspraken meer feedback plaats, maar dit ziet DG als een professionele houding: durven kritisch zijn om er beter van te worden. Het zou natuurlijk kunnen dat sommige docenten zich meer thuis voelden bij de vrijblijvende sfeer. Maar nogmaals: DG herkent een dergelijke negatieve score t.a.v. de leidinggevende eigenlijk niet op deze locatie.

Welke eigenschappen heeft een leidinggevende nodig om stimulerend te werken voor loopbaanontwikkeling? DG noemt hier 'dienend leiderschap'. DG denkt niet dat het goed is alleen op een top-down wijze leiding te geven. Bottom-up ziet hij als een betere vorm van samenwerking – daarmee kom je ook verder. Maar in het onderwijs zijn veel - min of meer - eigenwijze mensen. Een docent is eigenlijk een kleine zelfstandige die in zijn eigen klas de regels bepaalt. Wanneer een bepaald nieuw item wordt gepresenteerd door de directie kan het dan ook lastig zijn om alle neuzen dezelfde kant op te krijgen. Dit vraagt tact van een leidinggevende: hoe je een boodschap brengt is

minstens even belangrijk als de inhoud van de boodschap. Het is **de toon die de muziek maakt**. Als leider moet je een beetje een ‘mensen-mens’ zijn: **beschikken over sociale antennes**. Als je die niet hebt wordt het snel stroef en zal een leidinggevende sneller weerstand ervaren. DG haalt een voorbeeld aan van enige jaren geleden, waarbij iedere docent werd verplicht een cursus voor beginnend mentoraat te volgen. DG was al 20 jaar mentor, maar hij moest aan deze cursus mee doen. Dit gaf hem het gevoel: ‘Wat doe ik hier, ik zou deze cursus zelf kunnen geven.’ DG weet nog dat de cursusleider vroeg aan de docenten waarom ze de cursus volgden. ‘Omdat het moet!’ was toen het antwoord. Een eigen keuze en minder verplicht karakter had hier stimulerender gewerkt. **Transparantie** ziet DG ook als een belangrijk kenmerk van een goede leidinggevende. **Geen dubbele agenda** hebben. Op deze locatie ziet DG de transparantie vanuit leidinggevend goed vorm krijgen – zij zijn open in hun voornemens. DG noemt een voorbeeld over het aantal aanmeldingen dit schooljaar, die minder zijn t.o.v. vorige jaar. Dit terwijl er juist afgelopen schooljaar veel aan PR is gedaan – de open dag is herzien etc. De vraag die toen rees: hoe komt dit? Onlangs was er een bijeenkomst met een glasheldere analyse, die voor iedereen heel verhelderend heeft gewerkt. Er waren daardoor geen leerlingen bij gekomen, maar er was **helderheid** over de situatie en over de toekomst. DG merkte dat deze transparantie over dit probleem goed viel bij het personeel. DG noemt tot slot nog dat het hebben van een **‘onderwijshart’** belangrijk is bij een leidinggevende. Een aantal voormalige directieleden kwamen uit het bedrijfsleven en voelden niet voldoende aan wat er nu echt speelt op de werkvloer.

De rol van collega's bij loopbaanontwikkeling

Hoe ziet DG dat collega's kunnen bijdragen aan loopbaanontwikkeling? Volgens DG zou er op deze locatie wel **iets meer aan professionalisering gedaan kunnen worden**: sommige docenten gaan teveel op de ‘automatische piloot’. DG is betrokken bij de **academie van de scholengemeenschap** welke zich bezighoudt met scholing en professionalisering van het personeel door het aanbieden van cursussen en masterclasses. De academie biedt o.a. cursussen op het gebied van mentoraat, begeleiding en leerlingenzorg. Sinds kort wordt er vanuit deze academie ook scholing gegeven door personeel voor personeel – welke een verplicht karakter hebben (twee middagen in een jaar). Alle docenten moeten deze scholingen dus volgen. De andere cursussen hebben in principe geen verplicht karakter. Men is ook van plan om voor de gehele scholengemeenschap **leeskringen** op te starten waarbij een boek gelezen wordt en vervolgens in groepjes nabesproken wordt.

Interview EA, 13-7-2018

EA is docent godsdienst en tevens mentor van een eerstejaarsklas. Als zij-instromer is zij nu vier jaar werkzaam op een VMBO-school.

Loopbaanontwikkeling

Loopbaanontwikkeling is volgens EA het, bij de start van je loopbaan, zien van je verbeterpunten en het herkennen van uitdagingen. Ontwikkeling komt van binnenuit: je bent nieuwsgierig om nieuwe dingen te leren. En komt misschien ook van buitenaf, doordat anderen aan je vragen waarom je het zo doet. Samenvattend ziet EA het als een proces dat van binnenuit en van buitenaf komt. Gebeurt dit ook hier op school? Dit vindt EA zeker het geval. Volgens haar is alles op deze locatie bespreekbaar. EA weet van zichzelf over een groot empathisch vermogen te beschikken- ze is sensitief, voelt snel dingen aan. Tijdens een vergadering of overleg vragen andere collega's daardoor regelmatig aan haar hoe zij er over denkt. Overigens doet EA dit ook wel bij anderen. EA ervaart dat haar sterke kant – empathisch vermogen – hierdoor geprikkeld wordt. Op de locatie waar EA werkt wordt collegiale consultatie toegepast, waarbij leerpunten aan elkaar worden meegegeven. EA kreeg bijvoorbeeld eens als feedback dat het lijkt alsof ze 'haast' heeft bij het praten. Dit wordt dan niet op zo'n wijze gezegd van: 'Hier moet je iets mee.', maar meer: 'Ben je je hier bewust van?' Deze feedback vormt voor EA dan een leerdoel, die bij een volgende collegiale consultatie weer wordt geëvalueerd. EA ervaart dit als positief; het houdt je scherp. En het geeft een veilig gevoel: als er iets is zullen je collega's dat altijd tegen je zeggen. Je weet daardoor waar je aan toe bent, wat weer helpt in je ontwikkeling. EA weet van zichzelf dat haar empathische vermogen een valkuil kan zijn, waar ze open over kan spreken met haar collega's. Zij denken dan met haar mee en geven tips, waardoor EA bij een volgende 'te empathische' situatie sterker in haar schoenen staat. Als ze het alleen zou moeten doen zou EA zich op andere dingen richten dan wanneer ze goed luistert naar wat collega's zeggen. EA ziet het als een mooi evenwicht: aan je eigen leerpunten werken en aan datgeen wat anderen aandragen. EA waardeert de open en directe sfeer op deze school, maar doen collega's dat ook? EA noemt een voorbeeld van een collega die pas wat ongenueanceerd aangaf in een vergadering het niet prettig te vinden als er bij haar werd gekeken (n.a.v. een bespreekpunt van een te starten pilot). Ook zulke dingen mogen dus gezegd worden en hier wordt onderling niet over geroddeld. En soms gewoon een vleug humor in de communicatie – dit ervaart EA ook als prettig. Welke plannen heeft EA t.a.v. haar loopbaanontwikkeling? In eerste instantie had ze graag een Master willen doen, maar na recent oma te zijn geworden heeft EA hier toch vanaf gezien. EA zou graag binnenkort een cursus doen voor mentoraat. Soms vraagt ze zich af of het mentoraat wel bij haar past, omdat ze sommige aspecten 'heftig ervaart'. Door haar sensitiviteit voelt EA snel aan wanneer er over haar is gepraat door de mentorklas, wat bij haar binnenkomt. Misschien is leerlingenzorg wel passender voor haar. Maar eerst wil EA toch die cursus mentoraat proberen – ze geeft zichzelf twee jaar hierin te groeien en ontdekken

of het passend is. EA weet nu al dat het geen enkel probleem is voor haar leidinggevende dat ze deze cursus wil doen. Docenten krijgen hierin veel vrijheid – wel wordt een beargumentering gevraagd. En na de cursus volgt verslaglegging door de docent waarin o.a. wordt aangegeven wat er is geleerd, wat vervolgens wordt gepresenteerd door desbetreffende docent tijdens een vergadering. Wat betreft loopbaanontwikkeling merkt EA op dat je hier op school dus alle kanten op kunt, maar je mag anderzijds ook weer zijn wie je bent. Waarbij je wel wordt uitgedaagd om je grenzen steeds weer iets te verleggen.

De rol van de leidinggevende bij loopbaanontwikkeling

De leidinggevende ziet EA als het voorbeeld voor de eerder omschreven sfeer op de school. Overigens richt EA zich in dit interview wel steeds op de leidinggevende en sfeer van de onderbouw – de bovenbouw kent zij niet zo goed. Welke rol speelt de leidinggevende van EA bij loopbaanontwikkeling? Het geven van goede en bruikbare feedback vindt EA een belangrijke kwaliteit van haar leidinggevende. Bijvoorbeeld: de leidinggevende komt in de klas en benoemt dat hij geen vorderingen ziet in een eerder door de docent geformuleerd leerdoel. Vervolgens worden suggesties aangedragen aan de docent: je kunt bij collega's kijken of een cursus doen. Haar leidinggevende zal ook eerlijk benoemen wanneer het te lang duurt en echt al voortgang had willen zien. Lukt het je niet zelf, denk dan na over wat je nodig hebt om het wel te bereiken. EA waardeert deze aanpak, omdat zij dit ook gewend is vanuit haar studietijd. Is er ook een Persoonlijk Ontwikkelplan (POP) waar leerdoelen in worden omschreven en besproken met de leidinggevende? Dit is er volgens EA: tijdens een functioneringsgesprek wordt gevraagd om zelf een verslag te maken van het besprokene waarin door de leidinggevende bepaalde zaken worden gearceerd. Hier wordt dan een volgende keer op terug gekomen waardoor reflectie op de leerpunten plaats vindt. Door de leidinggevende werd eerst één keer per jaar een bezoek gebracht aan iedere docent, volgend schooljaar zullen er vier flitsbezoeken plaats vinden. Nadenkend over de term 'flitsbezoek' – een onaangekondigd bezoek dus – merkt EA op dat dit hier sowieso niet moeilijk is. Je kunt bij iedereen onaangekondigd binnen lopen, pas deed ze dit nog bij een andere collega voor een plattegrond van de klas. Verder is er de 'quick scan': je leidinggevende, een directie- en bestuurslid komen dan het eerste uur bij de dagopening van de docent. Ook een vorm van een onaangekondigd bezoek, omdat je niet weet wanneer je aan de beurt bent. De term 'openheid' is al vaak gevallen in het gesprek – ervaart EA zelf ook open te kunnen zijn naar haar leidinggevende? Dit is zeker zo vindt EA en onderstreept het met een voorbeeld. Samen met een collega had zij een visiestuk geschreven over het gestalte geven van de christelijke waarden en normen binnen de school. Deze taak had EA serieus opgepakt en ze had hier veel tijd ingestoken. Ze was dan ook erg verbaasd later te bemerken niet uitgenodigd te zijn voor de vergadering waarin het visiestuk werd besproken. EA is naar de leidinggevende gegaan om aan te geven dat ze dit 'echt stom' vond. Die dit helemaal begreep en er zijn excuses voor heeft aangeboden. En nu het is gezegd is haar verontwaardiging ook (bijna) weg hierover. Er wordt soms ook wel eens geplaagd over voorvallen,

maar dat laat dan wel zien dat scherpe kantjes er vanaf zijn. Scherpe kantjes zijn er natuurlijk soms wel. Dan wordt er eens een deur hard dichtgeslagen en een week weinig gepraat. Maar dan toch weer die openheid: we gaan het nu wel uitpraten. Daarnaast zorgt de directeur voor duidelijkheid in de school: hij heeft een heldere lijn in wat wel en niet gebeurt. Volgens EA bevat hij de juiste mix van een bottom-up en top-down leiderschapsstijl. Er kunnen grapjes gemaakt worden tegen hem, maar iedere docent in de school accepteert hem als leidinggevende. Overigens zijn de grapjes en de humor hier nooit kwetsend. EA beseft wel dat ze hier misschien een heel rooskleuring verhaal schetst. Maar nogmaals: het gaat vooral over team onderbouw, waar een goede sfeer heerst. EA waardeert dit ook erg, want ze weet dat het anders kan. Op haar stageschool werd bijvoorbeeld veel over leerlingen gesproken in de leerlingenkamer. Zij heeft daar toen aangegeven dit respectloos te vinden, wat niet werd gewaardeerd door die school. EA voelde daarna 'buiten de boot' te vallen. Natuurlijk wordt hier op school ook wel eens iets gezegd over een ander. Maar nooit geroddeld, omdat hierin altijd wordt ingegrepen door anderen. Voor EA is wel duidelijk dat haar leidinggevende zicht heeft op haar interesses: zo zit zij bijvoorbeeld niet in een commissie over financiën, maar wel over vorming en toerusting – waarbij haar leidinggevende opmerkte 'dat hem dat niet verbaasde'. Ziet de leidinggevende scherp, zoals EA ook doet – voelt hij snel dingen aan? Dit is volgens haar absoluut niet het geval, maar dit hoeft ook niet. Er zijn genoeg mensen in het team die dit ruimschoots aanvullen. Je kunt soms ook gewoon niet over alle kwaliteiten beschikken. Het huidige directieteam bestaat bijvoorbeeld momenteel uit drie leden, die elkaar volgens EA goed aanvullen. Dit nieuwe directieteam ziet EA ook wel als positief verbeterpunt (andere verbeterpunten t.a.v. de leidinggevende en loopbaanontwikkeling kan EA eigenlijk niet bedenken). De leidinggevende vormt dus het voorbeeld t.a.v. de sfeer, maar EA merkt op dat dit ook voor een belangrijk deel door de leerlingen wordt bepaald. Je hoeft hier niet met een duur mantelpakje voor de klas staan – de leerling hier denkt meer in de trant van 'doe maar gewoon dan doe je al gek genoeg'. Dit vraagt van docenten een nuchtere houding.

Tot slot nog even kort ingestoken op een vraag uit de vragenlijst 'Mijn leidinggevende geeft me macht': EA benoemt dit als eigenaarschap en regie. Eigenaarschap wordt door de leidinggevende 100% gegeven aan de docent. Regie ziet EA als een percentage van 60-40. Maar alles mag sowieso besproken worden. En de leidinggevende toont zich echt trots op zijn docenten als er iets is bereikt. Het podium in de aula wordt dan ook vaak gebruikt om een docent of docenten in het zonnetje te zetten wanneer er iets is bereikt!

De rol van collega's bij loopbaanontwikkeling

Dit is aan het begin van het gesprek ruimschoots aan de orde gekomen en daarom niet specifiek meer aan de orde gekomen tijdens het gesprek.

Interview LV, 13-7-2018

LV heeft naast haar baan voor de klas als docent Tekenen een functie in de Locatie Medezeggenschapsraad (LMR) en Centrale Medezeggenschapsraad (CMR) binnen de scholengemeenschap, en is tevens vertrouwenspersoon van de school.

Loopbaanontwikkeling

Loopbaanontwikkeling is volgens LV een bepaalde sturende leiding krijgen en zelf nemen om je loopbaan te verdiepen, verbeteren en veranderen als dat nodig is; zelf kansen grijpen maar ook aangeboden krijgen. LV is de laatste jaren actiever aan de slag gegaan met haar loopbaanontwikkeling, waarbij haar functie in de CMR stimulerend heeft gewerkt. Dit gaf LV inzicht nog 'een laag dieper' te kunnen gaan: er is meer dan lesgeven. LV ervaart het ook als positief hiervoor gekozen te zijn door collega's (die dus bij haar kwaliteiten hebben herkend die passend zijn bij een rol in de CMR). In haar 2e jaar binnen de CMR ontstond bij LV de gedachte: "Wat wil ik nu verder met mijn loopbaan?" Kort daarna werden er binnen de locatie een aantal cursussen gegeven door Moverum. Deze was bedoeld voor het management, maar ook voor geïnteresseerde docenten. LV kijkt positief terug op deze cursus, waar zij meer heeft geleerd over o.a. beleid, time-management en gesprekstechnieken. Vervolgens heeft LV een leiderschapstraject van de scholengemeenschap gevolgd waarin werd nagedacht over de vraag hoe collega's voor te kunnen bereiden op een eventuele managementspositie bij de pensionering van huidige managers. LV had gehoord van dit traject en heeft toen aan haar leidinggevende gevraagd of zij mocht deelnemen hier aan. LV kijkt positief terug op het traject, welke haar een bevestiging gaf dat een managementspositie wel passend zou zijn voor haar. Door de voorzitter van het College van Bestuur (CVB) werd zij daarna gestimuleerd een assessment te doen, die LV's kwaliteiten en ontwikkelgebieden op het gebied van management bevestigden. Op dit moment vervult LV echter nog geen functie in het management. Het bemachtigen van een dergelijke functie op de locatie waar ze nu werkzaam is noemt LV 'een drama': door bezuinigingen op het gebied van management is een functie hierin eigenlijk onmogelijk. Zij houdt wel de andere locaties in de gaten, waar dit niet of in mindere mate speelt. LV ervaart het als zeer positief zich op verschillende terreinen binnen het onderwijs te kunnen begeven – o.a. LMR, CMR en contact met CVB – die haar verschillende ontwikkelmogelijkheden bieden.

De rol van de leidinggevende bij loopbaanontwikkeling

Na alle cursussen heeft LV in een functioneringsgesprek bij haar leidinggevende aangegeven dat haar ambities verschuiven en welke tips hij hierin voor haar had. Zij wilde niet 'achter het net' vissen als er een functie in het management vrij zou komen. Het antwoord van LV's leidinggevende stelde haar teleur: zij moest verder gaan hoe ze nu bezig was. LV had het gewaardeerd als haar leidinggevende suggesties had gedaan – dit antwoord stimuleerde haar niet. LV is toen zelf gaan kijken naar

verschillende opleidingen en is uiteindelijk in het **bestuur van de ChristenUnie (CU)** gekomen. Hoewel dit buiten LV's loopbaan ligt vindt zij deze functie bij de CU stimulerend voor haar loopbaanontwikkeling – immers is wat zij daar leert weer toe te passen in haar eigen loopbaan. Deze ervaring heeft LV wel meer haar **eigen verantwoordelijkheid rondom loopbaanontwikkeling** doen beseffen – hoewel zij loyaal is naar haar leidinggevende en hij het waarschijnlijk niet demotiverend bedoelde. Verder inzoomend op de rol van LV's leidinggevende t.a.v. loopbaanontwikkeling ziet zij dat er **verbeterpunten** zijn. Tijdens een functioneringsgesprek praat haar leidinggevende bijvoorbeeld relatief veel over zijn eigen ervaringen – dit lijkt haar niet het doel van het gesprek. **LV geeft aan het voor haar groei nodig te hebben dat positieve dingen worden benoemd en er suggesties worden gegeven voor verbetering.** Het geven van positieve feedback dus. Dit **vindt zij wel terug op bestuursniveau, maar in onvoldoende mate op de locatie** waar ze werkzaam is. LV ziet hierbij verschil tussen vroeger en nu: toen zij startte met haar baan werd er volgens haar een positievere insteek gehanteerd op de locatie. LV benoemt wel dat zij **vertrouwen ervaart van haar leidinggevende**. LV vindt het nadelig dat de **locatiedirectie van de school er lang over doet beslissingen te nemen**. Zo heeft LV onlangs een scholing aangevraagd, waarbij het lang duurde voordat er een reactie kwam. LV noemt het voorbeeld waarbij zij samen met een collega een scholing heeft gegeven, waardoor er budget vrij kwam voor een door haar geïnitieerde culturele bestemming in het buitenland. Dit werd door het CVB positief ontvangen. Alle collega's die zich hiervoor opgaven kregen snel toestemming, terwijl LV langer dan een week moest wachten en drie keer moest vragen of zij ook mocht gaan. Waarbij ze te horen kreeg dat dit lastig wordt, omdat er dan teveel lesuitval is. Dit geeft volgens LV iets van afhankelijkheid van een docent aan de locatiedirectie – wat een **gelijkwaardige positie** niet stimuleert. Terwijl gelijkwaardigheid volgens LV wel belangrijk is in een relatie met de leidinggevende. Uiteindelijk mag LV nu gaan – waarvoor zij de locatiedirectie spontaan heeft bedankt. Ze wil positief blijven, hoewel het wel een **bepaalde ontspannenheid wegneemt**. LV benoemt dat het wellicht aan haar eigen verwachtingspatroon ligt dat zij liever een positieve houding had gezien. Anderzijds denkt zij dat iedereen 'wel vaart' bij een positieve insteek. Zit hier toch iets van een **calvinistische, hiërarchische insteek** bij het management en de leidinggevende op deze locatie? LV beaamt dit. De **man-vrouwverhoudingen zijn – hoewel dat niet hardop wordt gezegd – meer traditioneel**: zo zijn er op deze locatie alleen mannelijke leidinggevers. Echter voelt LV zich wel **volledig gewaardeerd**: daarin ervaart zij als vrouw absoluut niet minder te zijn. Het **directieteam zou ook wat jonger mogen** volgens LV – de gemiddelde leeftijd ligt er rond de 60. Vanuit het CVB is hier wel aandacht voor, ook wat betreft de 'vervrouwelijking' van het management, echter kosten zulke processen tijd. Van LV zou dit proces wel iets sneller mogen.

De rol van collega's bij loopbaanontwikkeling

Dragen de collega's van LV bij aan haar loopbaanontwikkeling? LV is geneigd deze vraag met een 'nee' te beantwoorden. Uiteraard zijn er **wel gesprekken met collega's, maar dit gaat zelden over de**

eigen loopbaanontwikkeling. Maar samen ontwikkelen gebeurt wel – bijvoorbeeld in de door haar eerder genoemde cursussen. Dat komt dan doordat er een gezamenlijke interesse is. Met haar collega van tekenen wordt regelmatig gespard – maar dit gaat meer inhoudelijk over het vak zelf. In de CMR ziet LV dit overigens wel: deze collega's dragen wel bij aan haar loopbaanontwikkeling. Hoe komt het nu dat deze stimulans wel in het CMR en op bestuursniveau gebeurt maar in mindere mate op de werkvloer? Volgens LV zou het te maken kunnen hebben met competitie tussen ambitieuze collega-docenten, die er niet is bij de CMR. Zij denkt niet dat dit ligt aan de werkdruk – zij ervaart dit in ieder geval niet als een belemmering. LV ervaart dit juist als een dynamisch aspect van haar baan, maar het is wel van belang soms grenzen te stellen. Als vertrouwenspersoon van de school hoort zij overigens wel veel t.a.v. werkdruk van collega's. Soms kan dit wel eens zorgen voor een loyaliteitsconflict tussen haar en de directie. Het helpt LV dan te sparren met een collega-vertrouwenspersoon. Terugkomend op de vraag waarom het CMR/CVB stimulerender werkt aangaande loopbaanontwikkeling twijfelt LV toch ook over een antwoord. Wellicht dat de voorzitter van de CMR meer 'neutraal' is, wellicht is het ook gewoon zijn karakter. Volgens LV is het in ieder geval noodzakelijk om de positieve en stimulerende sfeer meer in de school te brengen. LV bemerkt dat dit ook wel wordt erkend door collega's: fulltimers ervaren soms dat hun energie wegvloeit doordat deze positieve sfeer in onvoldoende mate aanwezig is op school. Soms wordt er te weinig gecommuniceerd vanuit de locatiedirectie, wat weer zorgt voor frustratie bij docenten. Dit vindt LV zorgelijk. Ze haalt hierbij een voorbeeld aan van bezuinigingen die niet goed werden door gecommuniceerd en docenten op hun normjaartaak terug zagen. Openheid en transparantie zouden hierbij behulpzaam kunnen zijn geweest. LV heeft dit als voorzitter van de LMR ook terug gegeven aan de directie van haar locatie. LV zou het heel prettig vinden als haar leidinggevende en de locatiedirectie transparanter zouden zijn – ook wat betreft werkplanning. Opnieuw benoemt LV hier weer het contrast tussen bestuurs- en schoolniveau: op bestuursniveau is dit wel het geval, op schoolniveau in veel mindere mate of zelfs niet. LV noemt in dit verband het woord 'kwetsbaarheid': durven te zeggen wat je van elkaar nodig hebt. Die kwetsbaarheid is de laatste tijd verminderd volgens LV – omdat er nu meer hiërarchisch wordt gedacht op de locatie. LV ervaart wel dat haar eigen leidinggevende bereikbaar is, echter zit hij veel op zijn eigen kamertje doordat hij bezig is met andere werkzaamheden. Ze zou het erg positief vinden als de leidinggevendenden van de school meer zichtbaar zouden zijn, bijvoorbeeld een half uurtje in de koffiekamer om iedereen te begroeten en te vragen hoe het gaat. Of even een lokaal binnenlopen om te vragen hoe de dag was aan een docent. Meer belangstelling tonen dus, en meer 'echt' contact. LV merkt hier behoefte aan te hebben.

Interview MS, 17-7-2018

MS is zijn loopbaan gestart als docent Bouwtechniek op een andere locatie van de scholengemeenschap. Inmiddels is MS al heel wat jaren werkzaam als docent Techniek en Natuur & Scheikunde op de huidige locatie.

Loopbaanontwikkeling

Toen de Basisvorming zijn intrede deed werd MS gevraagd of hij Techniek wilde gaan volgen. MS was toen werkzaam als docent Bouwtechniek. Hij heeft dit behaald en noemt dit ook een stap in zijn loopbaanontwikkeling: gaf MS eerst alleen les aan de bovenbouw, nu kwam daar ook de onderbouw bij. Het behalen van de bevoegdheid Techniek vormde voor MS een uitdaging, maar een nieuwe doelgroep van leerlingen bracht hem ook weer nieuwe kennis. Zijn bevoegdheid Techniek zorgde ervoor dat MS op de huidige locatie terecht kwam. Na een aantal jaren hier gewerkt te hebben als docent Techniek kreeg MS het verzoek of hij Technologie wilde geven. Doel van dit vak was leerlingen in 3 en 4 VMBO pc-kennis (werken met Word, Excel, PowerPoint etc.) mee te geven ter voorbereiding op het MBO. Een geheel ander vak om te geven dan Techniek dus, vooral wat betreft werkwijze. MS is dit gaan doen waardoor er, zo zegt hij, weer een nieuw blikveld ontstond. Zijn enthousiaste collega met veel kennis van pc's heeft hierbij toen stimulerend en uitdagend gewerkt. En nu is MS bezig met zijn bevoegdheid voor Natuurkunde. Het lijkt alsof de leidinggevende steeds goed heeft ingezien welke uitdagingen passen bij MS? Dit beaamt hij – komt waarschijnlijk ook doordat hij al veel jaren werkt op deze scholengemeenschap waardoor je elkaar goed leert kennen. Men weet wat bij je past, waardoor aangereikte kansen in de loopbaanontwikkeling dus passend zijn. Heeft MS ook zelf initiatief genomen tot stappen in zijn loopbaanontwikkeling? MS geeft een nadere toelichting hoe het bij Technologie is gegaan: een mail naar het team vanuit de leidinggevende bracht weinig respons. Na een gesprek met zijn andere collega Technologie – waarbij een fiks leeftijdsverschil was, maar wel een leuke klik – heeft MS aangegeven dit vak te willen geven. In deze periode kreeg MS ook een LC-functie, waarbij hij wel werd gevraagd iets extra's te gaan doen in de vorm van het coördineren van de Maatschappelijke stage. Dit doet MS nog tot op de dag van vandaag met veel plezier. Je bent dan even uit de school en ziet leerlingen op een heel andere manier bezig. Zo zie je van de pittige leerling op school opeens een positieve leerling die goed samenwerkt op de stage. Is het een kenmerk van de scholengemeenschap waar MS werkt dat docenten zo gestimuleerd worden in hun loopbaanontwikkeling, of heeft MS gewoon geluk gehad? Volgens MS staat de scholengemeenschap hierom wel bekend. Zo zijn er ook leeskringen, waarbij docenten gestimuleerd worden vakliteratuur te lezen en hier met elkaar over te praten. Dit verruimt ook je blikveld vindt MS, want je leest weer eens andere dingen dan dat je zelf zou doen. Als MS een definitie zou moeten geven van loopbaanontwikkeling, hoe zou die dan luiden? MS vindt dit lastig zo te duiden – noemt in ieder geval het woord 'verrijkend'. Ook ziet MS het als noodzakelijk: het houdt je fris, je hebt wat meer te

vertellen aan de leerlingen, verruimt je interesses en blikveld. Daarnaast ontwikkel je je steeds binnen het vak zelf (Techniek, Natuur & Scheikunde), door naar bijeenkomsten te gaan of bepaalde onderwerpen te bespreken. En er wordt binnen de vakgroepen steeds nagedacht hoe de leerlingen te enthousiasmeren, door bijvoorbeeld nieuwe werkvormen toe te passen. MS ziet dit ook als een vorm van loopbaanontwikkeling. Verder wordt er ook nog een keer per jaar een cursusdag georganiseerd door de scholengemeenschap zelf, waarbij o.a. verschillende workshops worden geboden. Hierbij zijn dus alle docenten van alle scholen aanwezig en ook het ondersteunend personeel, zoals conciërges. Deze gemêleerdheid werkt inspirerend en zorgt soms voor interessante discussies. MS heeft al veel stappen gemaakt in zijn loopbaanontwikkeling, zijn er nog plannen voor de toekomst? MS geeft aan van orde, rust en stilte te houden in zijn klas, waar zijn leidinggevende achter staat. Echter zou MS hier misschien op een iets soepelere manier mee om kunnen gaan volgens zijn leidinggevende, waarvoor MS onlangs de cursus 'Hoe kun je moeilijke leerlingen meenemen in de les?' heeft gevolgd. Deze heeft hem handvatten gegeven waarmee hij nu weer aan de slag kan en waarbij hij ook weer van medecursisten heeft geleerd.

De rol van de leidinggevende bij loopbaanontwikkeling

MS is zeer tevreden over de rol van zijn leidinggevende bij zijn loopbaanontwikkeling. Er wordt meegeleefd door de leidinggevende, er worden tips gegeven en er wordt altijd gevraagd hoe je zelf over iets denkt. Er is ook een open communicatie met de leidinggevende, zo ervaart MS. Zo is hij een tijdje mentor geweest, wat een mooie taak is maar soms ook intensief. Je krijgt veel mee van de leerlingen (van hun vreugde en verdriet) – en als het eens teveel was ervoer MS altijd de leidinggevende als klankbord te hebben. Op dit moment heeft MS geen mentorklas, omdat er net een nieuwe methode voor Natuurkunde is binnengekomen wat zijn aandacht vraagt en hij daarnaast bezig is met de opleiding voor Natuurkunde. In zijn laatste mentorklas had MS een aantal 'pittige' leerlingen in de klas die naar een rebound zijn gegaan. Dit zou nu, in combinatie met zijn opleiding Natuurkunde, teveel zijn. Hiervoor is dan ook alle begrip van de leidinggevende van MS. Er wordt door de leidinggevende ook altijd gevraagd aan iedere docent wat de wensen zijn voor volgend schooljaar. Als bepaalde keuzes goed worden beargumenteerd dan is daar vanuit de leidinggevende ook alle begrip voor. MS vindt dat de leidinggevende transparant is over zijn werkwijze. Al is het wel zo dat de leidinggevenen van tegenwoordig wat minder zichtbaar zijn dan vroeger, maar dat komt ook doordat zij meer administratieve werkzaamheden hebben. Echter tijdens een teamoverleg zijn alle leidinggevenen, ook de adjunct-directeur, er altijd bij en worden problemen die spelen op open wijze gesproken. Waar vaak ook externe deskundige hulp bij wordt ingeschakeld, wat MS positief vindt. Is voor MS duidelijk welke toekomstvisie de scholengemeenschap heeft (wat een kenmerk is van EL⁴)? MS vat de toekomstvisie samen in de woorden van de algemeen directeur: 'We moeten als

⁴ Empowering Leiderschap: het type leiderschap wat in mijn thesis als uitgangspunt wordt genomen

scholengemeenschap een verhaal hebben.’ Dus leerlingen iets te vertellen hebben en een duidelijke visie behouden. Hier wordt veel over nagedacht tijdens een scholing, vergadering of bijeenkomst. En een toekomstvisie voor het vak is er natuurlijk ook: alles up to date houden, zorgen dat het goed aansluit op het mbo/hbo waar leerlingen naar toe zullen gaan. Ook is er onderwijscommissie op school die aandachtspunten geformuleerd hebben waaraan gewerkt gaat worden in de nabije toekomst.

De rol van collega's bij loopbaanontwikkeling

Bij Technologie ervoer MS veel steun van zijn collega, wat positief heeft bijgedragen aan zijn loopbaanontwikkeling (mede door deze collega is hij dit vak gaan geven). Bij het behalen van zijn bevoegdheid Techniek was MS de enige van die locatie, maar tijdens de opleiding heeft hij wel snel anderen leren kennen doordat er veel in tweetallen werd gewerkt. MS geeft aan dat collega's of medestudenten in die zin ook belangrijk zijn voor je loopbaanontwikkeling omdat zij je scherp houden en kunnen ondersteunen. Dit laatste heeft MS met name tijdens de opleiding Techniek ervaren: het werken in duo's vormde zich al snel tot sterke koppels. MS heeft toen ook steun gehad van collega's die de opleiding niet deden, maar hem wel van feedback en tips konden voorzien. Zou MS nu ook collega's kunnen en willen inzetten bij zijn zojuist toegelichte leerpunt? Hier worden zeker ook collega's bij betrokken zegt MS. Zo was er onlangs bij een teamoverleg een externe spreker waarmee verschillende casussen werden besproken. MS werd toen gevraagd uit te beelden wat hij tijdens een les deed, waarbij de spreker hem tips en handreikingen gaf om toe te passen in zijn les. Op deze wijze kwamen alle collega's aan de beurt om hun leerpunt uit te beelden en vervolgens tips hierover te ontvangen. MS heeft dit als mooi en leerzaam ervaren. Vond MS dit niet spannend, omdat je je op zo'n moment kwetsbaar op stelt? Nee, hier heeft MS geen last van. Hij werkt nu zo'n twintig jaar voor deze scholengemeenschap, waardoor collega's hem inmiddels wel goed kennen. Ieder mens heeft nu eenmaal zijn sterke en zwakke punten vindt MS – en als je toont aan je zwakke punten te willen werken wordt dit door iedereen positief opgepakt. Dat zou anders zijn als je halsstarrig doorgaat en je niet zou willen ontwikkelen. Daarnaast is ook iedere dag weer anders. Je hebt steeds andere leerlingen en je bent soms zelf ook wel een anders: de ene keer kun je meer hebben dan de andere keer. Het ene moment ben je iets soepeler en het andere moment iets strenger. Of soms borrelt dan opeens weer iets op uit een cursus of feedback van iemand, wat je toepast in de les en waarvan je ziet dat het effect kan hebben (of soms ook niet). MS hoort ook wel eens dat collega's boos worden: iedereen heeft zijn goede en slechte kanten – lesgeven blijft ook gewoon mensenwerk. Toen MS zelf als leerling op het voortgezet onderwijs zat was er één docent die voor hem een voorbeeldfunctie had. 'Als ik zelf later docent wordt wil ik het op dezelfde manier doen als hij!' dacht hij toen. Aan het begin van het schooljaar stelde deze docent duidelijk de regels vast, in zijn lesuur mocht altijd het huiswerk worden gemaakt en aan het einde van de les mocht je dan nog even kletsen met elkaar. Op deze wijze probeert MS het ook te doen: leerlingen kunnen nu eenmaal niet 50 minuten geheel stil zijn.

Bijlage VIII

Schematisch overzicht interviews

Setting/context	Alle interviews hebben plaats gevonden op de school van desbetreffende docent. Met uitzondering van MS, welke telefonisch is afgenomen. De docenten zijn afkomstig van vier verschillende scholen van dezelfde scholengemeenschap. De scholen hebben een reformatorische signatuur. Met LV zat ik in een vergaderruimte, met DG in een klaslokaal en met EA in het kamertje van de conciërge.
Definitie loopbaanontwikkeling	<p><i>‘Een bepaalde sturende leiding krijgen en zelf nemen om je loopbaan te verdiepen, verbeteren en veranderen als dat nodig is; zelf kansen grijpen maar ook aangeboden krijgen.’</i></p> <p><i>‘De school is een lerende organisatie. Leerlingen komen hier om te leren, maar van docenten wordt tevens een lerende houding gevraagd om constant door te blijven ontwikkelen.’</i></p> <p><i>‘Het bij de start van je loopbaan zien van je verbeterpunten en het herkennen van uitdagingen. Ontwikkeling komt van binnenuit: je bent nieuwsgierig om nieuwe dingen te leren. En komt misschien ook van buitenaf, doordat anderen aan je vragen waarom je het zo doet.’</i></p> <p><i>‘Loopbaanontwikkeling is verrijkend en noodzakelijk. Het houdt je fris, je hebt wat meer te vertellen aan de leerlingen, verruimt je interesses en blikveld.’</i></p>
Loopbaanontwikkeling versus OCM	<p>Uit alle interviews blijkt dat men loopbaanontwikkeling en OCM als een continuüm ziet:</p> <p><i>‘Zelf kansen grijpen, maar ook aangeboden krijgen.’</i></p> <p><i>‘Ik zie het als een proces dat van binnenuit en van buitenaf komt.’</i></p> <p><i>‘Doordat er pas twee nieuwe, jonge, directieleden zijn gekomen – die een frisse wind door de school hebben laten waaien – ervaar ik een stimulerende sfeer t.a.v. loopbaanontwikkeling in de school.’</i></p> <p><i>‘Ik werk al lang voor deze scholengemeenschap waardoor je elkaar goed leert kennen. Men weet wat bij je past, waardoor aangereikte kansen in de loopbaanontwikkeling dus passend zijn.’</i></p>
Activiteiten t.a.v. loopbaanontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> • Cursussen volgen: zowel intern als extern, zelf gekozen of door de leidinggevende geïnitieerd • Opleiding volgen (Master, bevoegdheid voor ander vak, opleiding schoolopleider) • Ontwikkelen binnen school: mentorschap, LC-functie • Ontwikkelen binnen eigen vakgebied op pedagogisch en/of didactisch vlak • Overstap naar andere locatie • Geven en ontvangen van feedback (bijv. in collegiale consultaties) • Persoonlijk Ontwikkelplan (POP) • Loopbaanontwikkeling middels activiteiten buiten de school: in de politiek • Leeskringen
Stimulerende eigenschappen van de leidinggevende t.a.v. loopbaanontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> • Goede feedback geven • Zichtbaar zijn • Bottom-up leiderschapstijl

	<ul style="list-style-type: none"> • Dienend leiderschap • Gelijkwaardige positie • Stimuleren en suggesties geven ('Om te groeien is nodig dat positieve dingen worden benoemd en er suggesties worden gegeven voor verbetering.') • Ruimte geven, maar ook duidelijk zijn ('De directeur zorgt voor duidelijkheid in de school: hij heeft een heldere lijn in wat wel en niet gebeurt.') • Transparantie ('Geen dubbele agenda er op na houden. '; 'Ik ervaar een open communicatie met mijn leidinggevende.') • Vertrouwen • Waardering • Tact • Humor • Beschikken over 'onderwijshart'
Tevredenheid over de rol van de leidinggevende bij loopbaanontwikkeling	<p><i>'Wat betreft de rol van mijn leidinggevende t.a.v. loopbaanontwikkeling zijn er echt verbeterpunten.'</i></p> <p><i>'Ik ben zeer tevreden over de rol van mijn leidinggevende bij mijn loopbaanontwikkeling.'</i></p> <p><i>'Mijn leidinggevende is het voorbeeld als het gaat om de goede en open sfeer op de school.'</i></p> <p><i>'Een lage score op onze school voor de leidinggevende? Dat verbaast mij!'</i></p>
Verbeterpunten leidinggevende t.a.v. loopbaanontwikkeling	<p><i>'Tijdens het functioneringsgesprek praat mijn leidinggevende relatief veel over zijn eigen ervaringen – dit lijkt me niet het doel van het gesprek.'</i></p> <p><i>'De locatiedirectie doet er lang over om beslissingen te nemen. Er gaat een tijd overheen voordat ik terugkoppeling krijg op een ingediend plan.'</i></p> <p><i>'Ja, de wijze van leidinggeven is hier nog sterk hiërarchisch. Ik zou graag meer gelijkwaardigheid willen.'</i></p> <p><i>'Verbeterpunten? Ik zou eigenlijk niets weten!'</i></p>
De rol van de scholengemeenschap bij loopbaanontwikkeling	<p><i>'Onze scholengemeenschap staat hierom wel bekend – stimulans bij de loopbaanontwikkeling.'</i></p> <p><i>'Er wordt één keer per jaar een cursusdag georganiseerd door de scholengemeenschap voor de docenten van alle scholen.'</i></p> <p><i>'De voorzitter van het CVB stimuleerde mij een assessment op het gebied van management te doen.'</i></p> <p><i>'Mijn locatiedirecteur heeft een stimulerende rol gespeeld in mijn huidige functie als coördinator.'</i></p> <p><i>'De academie van de scholengemeenschap richt zich op docenten in opleiding, maar ook op alle andere docenten middels cursussen etc.'</i></p>
De rol van collega's bij loopbaanontwikkeling	<p><i>'Dragen mijn collega's bij aan mijn loopbaanontwikkeling? Ik ben geneigd deze vraag met een 'nee' te beantwoorden. Er zijn wel gesprekken met collega's, maar dit gaat zelden over de eigen loopbaanontwikkeling.'</i></p> <p><i>'Er zou op deze locatie wel iets meer aan professionalisering gedaan kunnen worden: sommige</i></p>

	<p><i>docenten gaan teveel op de 'automatische piloot'.</i></p> <p><i>'Als ik het alleen zou moeten doen zou ik me op andere dingen richten dan wanneer ik goed luister naar wat collega's zeggen. Het zorgt voor evenwicht tussen mijn eigen leerpunten en dat wat anderen aandragen.'</i></p> <p><i>'Bij Technologie heb ik veel steun van mijn collega ervaren, waardoor ik dit vak dus ook zelf ben gaan geven.'</i></p> <p><i>'Samen ontwikkelen gebeurt wel – bijvoorbeeld tijdens cursussen.'</i></p>
Vragen uit vragenlijst	<p>Tijdens de interviews is ingestoken op een aantal relevante vragen uit de vragenlijst:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mijn leidinggevende geeft me macht. <p><i>'Ik zie dit als eigenaarschap en regie. Eigenaarschap wordt door de leidinggevende 100% gegeven aan de docent. Regie zie ik als een percentage van 60-40.'</i></p> <p><i>'Ik zie nog teveel afhankelijkheid van een docent aan de locatiedirectie.'</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mijn leidinggevende geeft een helder beeld van de toekomst. <p><i>'Er wordt veel nagedacht over de toekomstvisie tijdens een scholing, vergadering of bijeenkomst. Ook is er onderwijscommissie op school die aandachtspunten geformuleerd hebben waaraan gewerkt gaat worden in de nabije toekomst.'</i></p> <p><i>'Met het opleiden van onze eigen docenten zijn we gericht op de toekomst van onze scholengemeenschap.'</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • De werkplanning van de leidinggevende is zichtbaar voor mij. <p><i>'Ik vind dat de leidinggevende transparant is over zijn werkwijze. Al is het wel zo dat de leidinggevenen van tegenwoordig wat minder zichtbaar zijn dan vroeger, maar dat komt ook doordat zij meer administratieve werkzaamheden hebben.'</i></p> <p><i>'Ik zou het heel prettig vinden als mijn leidinggevende en de locatiedirectie transparanter zouden zijn – ook wat betreft werkplanning.'</i></p>
Reflectie	<p>Tijdens de interviews heb ik bij alle docenten een open en eerlijke houding waargenomen en voelde ik me welkom op de school. Op een school werd ik zelfs verrast door een lunch, welke was klaar gemaakt door de leerlingen. Verrassend ook om een docent weer te zien waarvan ik als leerling vroeger les had gehad. Veel docenten hadden zich vooraf opgegeven voor een interview middels de vragenlijst. Blijkbaar is 'loopbaanontwikkeling' een relevant topic op deze scholengemeenschap.</p> <p>Hoewel er overeenkomsten zijn tussen de scholen van deze scholengemeenschap zijn er ook verschillen. De school van LV lijkt een vernieuwing/verjonging nodig te hebben qua leidinggevenen – het beperkt haar in haar loopbaanontwikkeling. De school van EA daarentegen heeft alles qua loopbaanontwikkeling zeer goed georganiseerd. Bij de school van DG lijkt sprake van een bepaalde ambivalentie: de uitkomsten van de vragenlijst corresponderen niet met zijn zienswijze, de lage score verbaast hem.</p> <p>Verschuilen tussen scholen, zo ook verschillen tussen docenten. Van 'net fris' in het vak als startend docent tot 'oude rot in het vak'. Bij enkele docenten was mijn rol meer sturend, terwijl dit bij andere docenten juist niet het geval was.</p>

